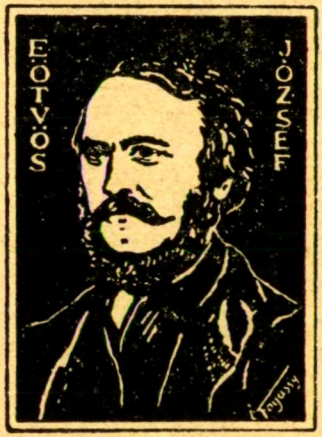
# NEVELÉSÜGYI SZEMLE




V. évfolyam. 1941. szept.—okt. 7-8. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

# Imre Sándor negyven éves tanári működésének jubileuma.

Negyven éve annak, hogy Imre Sándor a heidelbergi és lipcsei egyetemi évek után, a XX. század első évében, az Apácai halála által megszentelt történelmi levegőjű kincses Kolozsvárt tanári pályája kezdetén szemlét tartott hivatásának feladatai és a feladatok teljesítésének lehetőségei felett. A szokatlanul mélyenszántó középiskolai tanári székfoglaló csírájában mindazt tartalmazza, amit a magyar nevelői gondolkozás tudományos rendszerezője azóta is megalkuvás nélkül hirdet.

Hitet tesz a keresztény szellem, szeretet és igazság mellett, a „nevelői öntudat" és „magyar életfeladat" szemszögéből vizsgálja az emberiség, nemzet, egyén fejlődésének problémáját. Rámutat az uralkodó koreszmékre s felhívja a figyelmet a nemzetiség eszméjének várható szerepére; hangsúlyozza, hogy „mindig a nemzet az irányadó", de „külön kötelesség" a magyarság erősítése, melynek uralmát „szellemi úton" kell biztosítani ezen a földön. Rámutat arra, hogy a nevelés „a nemzeti munkában való részvételre" készít elő, az iskola „a nemzeti munka eszköze" s a középiskola elsősorban „munkatársakat" nevel, mert „az innen kikerülő ifjak mindmegannyian tanítói lesznek környezetüknek, hatnak majd mások életmódjára, életfelfogására". (L.: Pálya kezdetén 1901. megj.: A magyar nevelés körvonalai. Bp. 1920.)

A székfoglaló szavaiból már kiérzik az a szellem, mely az alapos készültséggel, széles látókörrel, ritka hivatástudattal és súlyos felelősségérzéssel induló Imre Sándort egész életén át eltölti és az itt nem tárgyalható fontosabb művekben (Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről 1903; A nevelés sorsa és a szocializmus 1909; Nemzetnevelés 1912; Neveléstan 1928; A neveléstudomány magyar feladatai 1935 stb.) mint önálló neveléstudományi rendszer jelenik meg.

Dinamikus fejlődésszemlélete minden részletében antropocentrikus. Középpontjában az exisztenciális történeti, gazdasági, kultúrális összefüggésekbe ágyazott egyén és nemzet áll.

Mivel az ember elsősorban fejlődésre rendelt lény, aki cselekvő aktivitásával vesz részt az abszolutum életében, egyénben, nemzetben a fejlődés képessége és készsége a döntő mozzanat. Az egyén és nemzet több mint tény, mindkettő feladat is. A nemzetiségben szunnyadó szellemi tartalmat, annak empirikus valóságát kell a reális-történeti léten keresztül, az egyéni mozzanat kibontakoztatása és közreműködése által az abszolút értékrendszer irányában az egyetemes emberiség haladása érdekében maximális fejlődéshez segíteni.

Ez a megvalósulás (az abszolutum felől) megvalósítás (az ember felől) nem mechanikus folyamat, hanem evolutio, potenciális lényegek belülről kifelé történő bontakozása.

Döntő, hogy a Nemzetnevelés az egyént és közösséget olyan egységes dinamikus valóságnak tekinti, amely az egyént meghatározó közösségi vonásokat is állandóan módosulni látja (Marót). Ez a neveléstudományi rendszer „szociális kötöttséggel individuális" és individuális feltételezettséggel szociális, az egyéni fejlődés kollektív feltételeit, s a kollektív fejlődés egyéni alapjait kereső, normatív célzatú rugalmas kutatási módszert kíván meg avégből, hogy a biológiai, politikai, kultúrális és gazdasági tényezőktől színezett magyar élet-, sors- és munkaközösség valóságos nemzeti és egyéni hivatástudattól áthatott felelősségteljes nevelésközösséggé is fejlődjék.

A filozófiai szélességű magyar nevelői gondolkozás tehát minden életjelenséget a fejlődésre való hatás szempontjából értékel, s a konkrét magyar mult és jelen valóságához kötött és a magyar lényegnek megfelelő, a magyar élet fejlődés érdekében szükséges exisztenciális gondolkozást és cselekvést ír elő.

Ez a nevelői gondolkozás Imre Sándor munkássága folytán magyar történeti és irodalmi hagyományokból „szervesen" de „teljesen önállóan" nő ki és Széchenyi, Wesselényi, Eötvös nevelői gondolkozásához, Felméri, Schneller neveléstudományi munkásságához kapcsolódik.

Sajnos, ez a minden ízében magyar és dinamikus nevelésszemlélet nincs még kiaknázva a filozófiai, politikai-jogi, termelő-gazdasági stb. gondolkozás számára.

Sőt a Nemzetnevelésben rejlő nevelői gondolkozást még az egyetemes neveléstudomány szempontjából sem hasznosítottuk, jóllehet történt már figyelemre méltó kezdeményezés is ebben az irányban. (Lásd Tettamanti Béla dr. dolgozatait: A személyiség és a neveléstudomány, A nemzetnevelés mint a neveléstudomány magyar rendszere, A „nemzetnevelés". A Cselekvés Iskolája 1933-34., u. o. 1935-36 Magyarságtudomány 1936.)

Pedig a Nemzetnevelésben rejlő nevelési tény- és célfogalom igen alkalmas arra, hogy az egyetemes neveléstudomány részeit alkotó nevelésfilozófia, leíró- és normatív neveléstudomány, valamint a köréjök csoportosuló egyéb tudományágak számára tartópillérül szolgáljon. Meggyőződésünk, hogy az egyetemes neveléstudomány tudományelméleti és rendszertani problémái a Nemzetnevelés adta alapon megoldhatók.

Csodálatos, hogy a lappangó magyar világ-, élet- és értékszemlélet kialakulása és tudatosulása szempontjából oly jelentős gondolkozási irány és rendszer felett mennyire érzéketlenül siklott el a magyar tudományos közvélemény. Ha Imre Sándor életútján végigtekintünk, kiderül, hogy a nevelő sorsa sohasem irígylésreméltó, de kétszeresen nehéz annak, akiben öntudatra ébredt nemes szellem munkálkodik, mert a feladat nagyságát, nehézségeit és felelősségét is jobban átéli. Az Imre Sándorféle igazat kereső, tárgyiasságra törekvő, a tévedések lehetősége miatt nyugtalan és önmagát emésztő, önérzetes, érzékeny lelkület még akkor is súlyos teher, ha siker és külső elismerés jár nyomában. Bár neki ez utóbbiból nem sok jutott osztályrészül, kárpótolja érte az a felemelő érzés, hogy tanításai mélyen élnek mindazok lelkében, akik 1908 óta a főiskolán, majd 1925 után a szegedi s később a budapesti egyetemen

nemcsak hallgatói, hanem valóban tanítványai voltak s később is, a személyes érintkezés megszűnésekor önkéntes követői maradtak. A negyvenéves évfordulón a tanítványok és sokan mások is a magyar nevelés munkásai közül, lélekben együtt ünnepelnek Mesterükkel, mert ez az évforduló a személyes vonatkozásokon túl, elsősorban az Ő nevével elválaszthatatlanul és örökre egybeforrott s a 40 év hazai és külföldi tapasztalatai által fényesen igazolt nemzetnevelés gondolatának ünnepe is.

Tisztelői a kolozsvári bevonulás egyéves fordulóján, Széchenyi születésének 150. évében Őt, mint az öntudatos magyar nevelői gondolkozás igazi megindítóját, tudományos rendszerezőjét, a tudományos szépprózа mesterét szivük egész melegével köszöntik, abban a szilárd meggyőződésben, hogy a nemzetnevelés eszmevilága nemcsak hivatott, de képes is az egyetemes magyar élet megújítására. Személyét nemcsak a magyar, de a neveléstudomány európai munkásai sorában is előkelő hely illeti meg.

# Művelődés az idegennyelvű iskolában.

— A csehszlovákiai magyarok kisebbségi élményeiből. —

Nem írunk elvont értekezést, nem könyvekből gyüjtjük össze tanulmányunk anyagát, élményekről számolunk be, tapasztalatakról, melyeket mint csehszlovákiai magyarok az idegennyelvű iskolában szereztünk. E sorok írója Eperjesen nőtt fel, hét éves volt, amikor a csehek megszállták a Felvidéket. Eperjesen, „a Tarca-parti Athénben" — ahogy a lokálpatrióta büszkeség nem ok nélkül nevezte a várost — a magyar művelődés intézményei az államfordulat után egyik napról a másikra megszűntek. Eperjes virágzó magyar kultúrközpont volt, egyike az ország legszebb hagyományokkal biró iskolavárosának, ahol a négyszázéves evangélikus kollégium mellett a magasszínvonalú tanintézetek egész sora hirdette a magyar művelődés dicsőségét. A szlovák környékü városban a magyar iskolák nem a magyar kolonizáció érdekeit szolgálták, a magyar műveltség hirdetői nem jövevények voltak, hanem inkább a magyar élet reneszánszát remélő utolsó mohikánok; mert Sáros ősi magyar föld, ahol csak a néprajzi viszonyok kedvezőtlen alakulása késztette visszavonulásra a magyarságot. Ezért volt Eperjesnek — a város vidékének szlovák jellege ellenére — történelmi hagyományokból táplálkozó magyar műveltsége, iskoláinak ezért volt mély és öntudatos magyar szelleme, amely nemcsak a magyar kultúra sokszázéves műveléséből, hanem az európai kultúrközpontokkal való közvetlen kapcsolataiból is merítette erejét.

Nos, ebben az ősi magyar iskolavárosban 1918 után egyetlen magyar iskola maradhatott csak meg: az evangélikus elemi. Mi is élveztük még ennek az utolsó tanintézménynek utolsó áldásait. Tízéves korunktól kezdve azonban tizenhárom szerencsétlen esztendőn keresztül, míg eljutottunk a prágai cseh Károly-egyetem aulájába, hogy doktorrá

avassanak, idegennyelvű, idegenszellemű iskolákban, idegen és gyakran ellenséges érzelmű tanárok keze alatt járjuk végig a középosztályi művelődés eléggé tövises útját. S hiába lengett körül bennünket egy ősi magyar város történelmi légköre, hiába segített egy művelt magyar család ellensúlyozni az idegennyelvű iskola hátrányait, a magyar műveltség nehezen szegődött hozzánk, s csak hosszú harc, önművelés árán jutottunk birtokába, latbavetve minden erőnket, amit régi rossz szokás szerint a hivatalos iskoláztatás alatt sohasem jutott volna eszünkbe kifejteni. Ebből mindjárt két következtetést szeretnénk levonni: egyrészt azt, hogy a magyar családi környezet, a szülőváros magyar történelmi légköre sem képes megbirkózni az idegennyelvű iskola nemzetellenes hatásaival, — másrészt pedig, hogy az elszenvedett hiányokat csak azzal lehet pótolni, ha az egyén elég erős az idegen hatások leküzdésére és éppen az idegen nyomás alatt ösztönösen ébred fel benne a vágy mindannak megszerzésére, amit intézményesen elvettek tőle. Ezzel rátapintunk a kisebbségi kérdés egyik alapvető tételére: a kisebbségi tömegek nemzeti fennmaradásának problémájára. A *tömeg* nem tud védekezni, a tömeg az idegennyelvű, sőt az anyanyelvű, de idegenszellemű iskolában is könnyen megkaparintható, ezért minden kisebbségi politikai harc lényege a tömegek nemzeti szellemű nevelésének a biztosítása. A másik oldalon viszont az erősebb *egyéniség* az idegen nyomás alatt még erősebbé válik és még nagyobb öntudattal küzd nemzetéért, nyelvéért, műveltségéért, mint akár normális viszonyok mellett tenné. A kisebbségi megpróbáltatás tehát az olyan társadalomra, amely erős, fejlett egyedekből áll, még jó hatást is gyakorolhat, mert tagjai öntudatosabbá, cselekvőbbé, energikusabbá válnak, mint a gondtalan nemzeti élet körülményei között. Ilyen társadalom azonban kevés van. Kelet-Közép-Európában, ahol a legutóbbi időben a kisebbségi életviszonyok a legnagyobb számban fordultak elő, úgyszólván nincs is. Az ittélő nemzeteknek többnyire még kialakulatlan a középosztálya és így körükben az elnemzetlenítésnek is sokkal több esélye lehet, mint, mondjuk, Nyugat-Európában, ahol a nemzeti polgárság már szilárd alapokon áll. A nemzeti terjeszkedésre törő középeurópai államok természetesen az iskolát használták föl elsősorban céljaik elérésére. Ezt tették a csehek is. A politika befészkelte magát a művelődés hajlékaiba. Az idegennyelvű iskolának tehát kétféle hatását kell megfigyelni: a *politikait* és a *műveltségit*.

A csehszlovákiai iskolák nagy súlyt vetettek a *politikai nevelésre*. Elpolitizált iskolák voltak — ahogy Rádl Emánuel, a humanista érzelmű prágai cseh egyetemi tanár nevezte őket. Rádl ostorozta a cseh iskolapolitikát és sok olyan megállapítást tehetett, amit a cseh cenzúra és rendtörvények a magyar megfigyelőknek nem tettek lehetővé. Ma már nyugodtan elmondhatjuk véleményünket a csehszlovák iskolapolitikáról. Nem azért idézzük Rádl Emanuelt, mint egykor Csehszlovákiában, hogy vele mondassuk el azt, amit nekünk nem szabad elmondani, hanem azért, hogy a cseh önkritikus szavaival igazoljuk saját élményeink tárgyilagosságát. Rádl egyrészt a szerinte idejétmult „progresszív ideológia", a multszázadi pozitivista tudomány elméleteinek a kiüszöbölését

ajánlotta az iskolákból, másrészt hirdette, hogy az iskolából ki kell űzni a politikai agitációt. A nevelés „abszolút" értelme mellett tört lándzsát és a humanista nemzetköziséget részesítette előnyben a tulzó nacionalizmussal szemben. Különösen a történelemtanítás terén intett óvatosságra. Az egyoldalu nacionálizmus favorizálása — mondotta — nemzeti türelmetlenségre, gyűlöletre tanít; elrettentő például idézte az egyik cseh történelmi tankönyvből a következőket: „Mennyivel jobban áll a cseh nyelv, mint a magyar, melyben több, mint ezer szó szláv eredetű." Nemcsak állampolgári erényekre, hanem az emberi tökéletességre törekedjék az iskolai nevelés — írta Rádl. A hazaszeretetet az emberiességből kell levezetni — hirdette — a nevelést az individuális erények kimüvelésével kívánta hivatásának magaslatára emelni és sürgette a csehszlovák militarizmusnak az iskolából való szigorú kizárását. A politikusok természetesen nem fogadták meg Rádl humanista tanácsait és szemet hunytak, sőt örömet éreztek a soviniszta tanárok garázdálkodása fölött. E sorok írója az eperjesi gimnáziumban nem egyszer hallotta becsmérelni a magyar nemzetet a szlovák történelmi órákon.

S eltekintve a részletektől, egész iskolai nevelésükre rányomta a magyarellenesség bélyegét az a szellem, amely megkövetelte s tanároktól, hogy hivatásszerűen megrójjanak mindenkit, aki utcán, vagy iskolában magyarul beszélt. De minden vegyesnemzetiségű ország iskolapolitikusainak okulására legyen mondva, hogy a szlovák történettanárokra hallgatva gyerekfejjel ugyan sok mindent elhittünk az egykori „magyar igazságtalanságokról", de magyar politikai lelkiismeretünket szerencsésen kiegyensúlyozta a velünk szemben tanusított csehszlovák igazságtalanságok egész sorozata. Hazajöttünk az iskolából és előadást tartottunk az „elnyomó, barbár" magyarokról, akik 1918 előtt üldözték a szlovákokat. A szülői intelem sokszor nem is verhette ki fejünkből az iskolai oktatást, mert, sajnos, sok tényt, amit az iskolában a régi Magyarország nemzetiségi viszonyairól tanultunk, a magyar szülők tényekkel meg sem cáfolhattak. De a tanárok sovinizmusa mégsem érhette el politikai célját, mert olyan sérelmek, mint például a magyar beszéd eltiltása, gondolkodóba ejtettek és gyerek eszünkkel is a politikai dacolásra sérkentettek.

Sokkal komolyabb és válságosabb hatással volt a *magyar műveltség* kimaradása. A jó előmenetel például a szlovák nyelvben és irodalomban gyakran politikai következményekkel is járt, mert a jól haladó, jól boldoguló, önképzőköri sikereket arató eminens nem egyszer iskolai érvényesülésével párhuzamosan közeledett politikailag is ahhoz az idegennyelvű világhoz, amelyben sikereit learatta. Szerencsére itt is gátat vetett az asszimilálódásnak az a körülmény, hogy Csehszlovákiában az asszimilánsok karrierlehetőségei távolról sem voltak olyanok, mint például a régi Magyarországon. Mert Csehszlovákiában a magyar származásuak igazi tragédiája az volt, hogy mind műveltségileg, mind társadalmilag levegőben lógó réteggé kezdtek kialakulni, sem az állam hivatalos életében, sem az állam szellemi életében, de ugyanakkor a saját nemzeti életükön belül sem tudták megtalálni teljesértékű helyüket, érvényesülésüket és boldogulásukat. Ez a *„félasszimiláció"* volt a cseh-

szlovák nemzetiségi politika — szándékos, vagy nem szándékos? — hatása és eredménye. Ez a félasszimiláció félművelt, félértékű, hasadtlelkű, sehol és semmiben teljességet nem érző és senki előtt teljes ember számba nem vehető szomorú egyénekkel gazdagította Közép-Európa szomorú világát. Ez a „félasszimiláns" volt az idegennyelvű iskola legjellegzetesebb áldozata. Aki egy nyelven sem beszélt tökéletesen, egyik nemzet irodalmát és történelmét sem ismerte teljesen, egyik nyelv helyesírását sem birta kifogástalanul, eltekintve attól, hogy az idegen nyelven való tanulás a tudást, az ismeretek elsajátítását is hátrányosan befolyásolta, mert a fogalmak idegenül, minden lelki visszhang, emberi élmény nélkül, csak mint rideg szavak, gyökértelenül, üresen kongtak. Az ilyen iskola szülöttje ellenszenvvel nézi az idegen nemzetet, amelynek nyelvére rákényszerítették és otthontalanul bolyong saját anyanyelvében. És mivel az iskola sokszorosan rossz élményt jelent, a „félasszimiláns" *erkölcsi* képe képe az iskoláról, az oktatásról, a tanítóról, a tanárról, a tanulásról távol van attól, amit a jó iskolának és a jó tanárnak kellene örök tanulságul a társadalom emlékezetébe vésni.

Ezeket a szomorú egyéni élményeket nemcsak a csehszlovákiai magyarság kisebbségi történetének adatgyüjteménye számára szeretnénk feljegyezni. Ezek az élmények nemcsak magyar, hanem középeurópai élmények. A vegyesnemzetiségű Közép-Európában a nemzeti ébredés kora óta már második évszázada vajúdik az új világ, amelynek gyógyírt kell hozni a sok emberi szenvedésre, ami a nemzeti türelmetlenség, az egymásrautalt középeurópai népek megnemértése miatt hol az egyik, hol a másik nemzet fiainak és jövő reménységének életét keseríti meg az iskolában és az iskolán kívül egyaránt. A legalkalmasabb középeurópai gyógyír a magyar nemzet hagyományaiból meríthető: *a türelmes nacionalizmusból*, amely mindenkinek tiszteli anyanyelvét, nemzeti műveltségét, népi jellegét és emberi szabadságát. Ne legyen a nagyobbodó Magyarországon egyetlen iskola sem, ahol olyan tapasztalatok gyüjthetők, amilyen élményeket mi szereztünk a széthullt csehszlovák köztársaság idegennyelvű iskoláiban. Ez lehet a szentistváni Magyarország területi, nemzeti, szellemi és erkölcsi nagyságának legjobb biztosítéka.

*Borsody István.*

# Gyermek — és ifjúsági könyvtárak.

A gyermek -és ifjúsági könyvtár régen elméleti tárgya a pedagógiának, de még mindig nem kezelik úgy, mint önálló kérdést, mely megoldásra vár. Pedig ez épúgy beletartozik a könyvtárrendszer teljes egészébe, mint a tudományos, szórakoztató vagy szakkönyvek csoportja. És beletartozik a — nevelés körébe is.

Ezt a szerves kiegészülést különösen az *amerikai* és *angol* könyvtáraknál találjuk meg.

Amerikában a gyermekkönyvtár megszervezése a társadalom nagy és fontos feladata. L. Stanley Jast a könvtárakról szóló értékes tanul-

mányában[1] külön fejezetben tárgyalja ezt a problémát ilyen cím alatt: *Work with children.* Már ez a cím is (Gyermekekkel való munkálkodás) mutatja, hogy ennek a megoldásában a gyermek is komoly tényező. Róluk van szó a jövő társadalom érdekében. Amerikai elgondolás szerint: ha a leányokat általában úgy kell tekinteni, mint az asszonyok fiatalabb hajtásait, a fiúkat viszont úgy kell tekinteni, mint fiatalkorú férfiakat.

Ez az elgondolás építette ki Amerikában a nyilvános könyvtárak keretében a gyermekkönyvtárakat. Tipikus alkotás: a terem egyik részén a fal mellett vannak az állványok tele könyvekkel. A könyvállvány előtt padok, a terem többi részében asztalok székekkel körülvéve. Az irodai asztal mögött az „asszisztens", aki adja vagy visszaveszi a könyveket. A régi időben a legfiatalabb és tapasztalatlanabb könyvtárost tették erre a helyre, mert ezt olyan kénytelen-kelletlen kötelességnek tartották. Ma máskép áll a dolog: ma a gyermekkönyvtárnak versenyeznie kell a mozival, a játékdélutánok népszerűségével és a versenyben nem szabad elmaradni. Könnyű és szabad hozzáférhetéssel kell a gyermekkönyvtárat kedves otthonná varázsolni. Az egész társadalom gondolkodásának irányítására kell gondolni s ezt hiába kezdenék a szülőkkel, ez egészen reménytelen volna. A gyermekeken kell kezdeni a társadalom javítását s erre szolgál a gyermekkönyvtár megnyerő berendezésével, vonzó könyveivel s oly könyvtári személyekkel, kikben nem drákói szigorúságú bírákat, de jó barátokat látnak a gyermekek. Közelebbi cél: *a jövő olvasóit kell képezni* s ha a felnőtt nem keresi eléggé a jó könyveket, meg kell azokat kedveltetni a gyermekekkel. A fáradt nagyok néha csak az időt akarják megölni az olvasmányaikkal, néha csak álomhozó szert látnak bennük — észre kell venni, hogy a gyermek komolyabb dolognak tartja a könyvet.

A *tegnap* gyermeke még óva volt a világ veszedelmeitől, *ma* nem szabad őt magára hagyni, még kevésbbé megelégedni azzal, hogy csak az izmait erősítse.

A terem bája, a képek művészi volta fontos ebben a teremben, de ez még nem elég: a jól szelektált anyag is fontos, sőt a legjelentősebb. És — ami a módszert illeti — *a szabad választás.* Az iskolában a tanító fejlesztheti a gyermek tehetségét — *ezt az élményt, a könyvek kiválogatását meg kell hagyni, amennyire csak lehetséges, a gyermeknek.*

Jast nagyon is számon tartja az egyéni különbségeket, melyek először a gyermekben nyilatkoznak meg. Vannak, lehetnek „gyermekes" felnőttek, de viszont vannak határozott irodalmi ízléssel és érzékkel biró gyermekek. Vannak oly gyermekek, akik szeretik a költőket, pl. Shelleyt és nem elégszenek meg a kivonatokkal.

Nem elég, hogy a könyvtárat csak az *átlag* gyermekek részére rendezzük be, mert mások a *ma*, mások a *tegnap* és ismét mások a *holnap átlaggyermekei.* A gyermekkönyvtárral kapcsolatos kisegítő mun-

[1] Stanley Jast: The Library and the community, Thomas Nelson and sons, New York 1939.

kát nagyon hangsulyozza Jast: a falra kitett vagy festett *vonzó képek, a nehezen várt mesedélutánok* szervesen hozzákapcsolódnak a könyvtár nevelő munkájához.

A könyvek megválogatását a könyvtárosok és nevelők együttesen végezzék, ennek az együttes munkának eredménye az anyag kellő időben való felfrissítése.

Az angol nyilvános könyvtárnak is szerves kiegészítő része a gyermekkönyvtár, az úgynevezett „Junior Department."[2] (A Children's Department nevet azért nem használják, hogy ne bántsák ezzel a felnövő gyermek érzékenységét).

Ezek a könyvtárak 6—14 éves gyermekeknek vannak szánva. A mult század nyolcvanas éveiben alakultak Angliában, az elsőt Nottingham rendezte be 1882-ben. Ma minden városi vagy úgynevezett grófsági (vidéki kerületi) könyvtárnak van ilyen ágazata. Mindenütt van egy meghitt sarok vagy terem, hol a gyermek otthonosan érzi magát.

Gyermekfolyóiratok, gyermekujságok is hozzátartoznak az ilyen könyvtárhoz, nem hiányzanak a katalógusok, irányító feliratok sem s ezenkívül a rádió és filmberendezés, zenei és színpadi előadások teszik az intézményt vonzóvá. És a mesedélutánok, illetve a meseszoba, az a meghitt, meleg helyisége az épületnek, ahol a gyermek átadhatja magát a mese illuzióinak. Nevelési szempontból alig lehet eléggé értékelni ennek a gyermeklélekre való hatását.

Közvetlen célok: az emberi önérzet, egyéni ízlés s a nemzeti érzés nevelése s erre eszköz: a könyvtári életet jellemző önállóság és szabadság. Iskola után rendszerint nyitva vannak e könyvtárak s hogy mennyire veszik igénybe, arra jellemző néhány számadat. Sheffieldben 1931—32 évben 36,000 ifjú kölcsönző 865,000-szer kölcsönzött; Glasgow-ban, hol minden kerületi könyvtárnak gyermeki ágazata is van, 832,000 otthonra való kölcsönzés történt; Manchesterben, hol minden fiókkönyvtárban Young people ágazat is van, ugyanezen évben 588,000 kölcsönzés történt felnőttek és 239,000 gyermekek részére.[3]

*Hollandia* könyvtárai a protestáns és katolikus egyházak alapításai vagy társadalmi alakulatok. Ilyen társadalmi alakulat az Ons huis munkáskönyvtár is, mely nemcsak a felnőttek, de a gyermekek szellemi szükségleteiről is gondoskodik. Gyermekklubokat alakít, játékdélutánokat rendez s napközben ozsonnával is ellátja a gyermekeket. És rendszeresíti a mesedélutánokat a gyermekek szórakoztatására.

Az Ons huis Ifjúsági Könyvtárában háromféle könyv található: 1. Képes és mesekönyvek 10—11 évesek számára. 2. 12 éven felüli és 3. a legnagyobb gyermekek számára való könyvek.

---

[2] Dr. Albert Predeek: Das moderne englische Bibliothekswesen Leipzig 1933 Ezt a könyvet Predeek, a berlini technikai főiskola könyvtárának igazgatója, angolországi tanulmányútja után irta.

[3] Id. m. 25. — Ezeket a számokat Predeek más angol és amerikai városokra is tipikusnak tartja Nb. Sheffieldnek 1930-ban 490,000, Glasgownak 1.034,000 Manchesternek 730,000 lakósa volt.

*Franciaországban* a gyermekkönyvtár ügyét egy 1932-ik évi miniszteri rendelet szabályozta.[4] Belgium példáját követték, ahol már 1920-ban működött hasonló intézmény. A párisi gyermekkönyvtár *(L'heure joyeuse)* nagyon népszerű intézmény lett. Havonként két főnököt választ: egy fiút és egy leányt. Időnként összeül a *Conseil des chefs* s ezen a tanácskozáson a „volt" főnökök is részt vesznek. A választott főnökök tisztségük tartama alatt kötelesek a könyvtárral járó munkát ellátni. A főnökök legalább 12 évesek, a tagok 8—18 évig iratkozhatnak be. A tagsági jegyet minden tagnak meg kell váltani. Nyitva van a könyvtár minden csütörtökön 10—12 30-ig, vasárnap 10—12-ig. A könyveket 15 napra lehet kölcsönözni, aki elkésve hozza vissza, büntetést fizet.

Mothes szerint nagyon kitűnően bevált és csodálatos hatással dolgozik ez az intézmény. Fejleszti a gyermek ízlését, megóvja őket a céltalan csavargástól és a tanító személyzet segítségével hozzászoktatja őket az önálló kutatáshoz.

A gyermekkönyvtárak szociális és intellektuális hivatásáról vaskos kötetben számol be a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága.[5]

Ez a bizottság a könyvállományok nyilvántartásával, a kölcsönzés nemzetközi lebonyolításának szabályozásával, egységes bibliografiai rendszerek megállapításával szerette volna a könyvtárügyet a szellemi együttműködés eszközévé tenni. S ebbe a programmba természetesen beletartozott a gyermekkönyvtár kérdése is. A gyermekkönyvtár szociális és intellektuális szerepéről Mme Puech ír tanulmányt. Előre bocsátja, hogy társadalmi szerepre való előkészítésről csak olyan helyen lehet szó, ahol olvasókör is van (Cercle de lecture), mert csak ilyen helyeken lehet tanulmányi kurzusokat rendezni (pl. Kanadában, az Egyesült Államokban, Uj-Zélandban, Skandináviában). Az a kívánság, hogy a gyermekkönyvtárosok együtt működjenek a Nemzetek Szövetségével — ma már időszerűtlenül hangzik, nem mintha a cél nem lett volna ideális, — az együttműködés célja tudniillik — de a gyorsan pergő események során kiderült, hogy csak a nemzetek kormányainak szövetségéről van szó és így az igazi népi erők jegyében nem lehetett a kapcsot megtalálni.

Mlle B. L. Weber a genfi nemzetközi nevelésügyi hivatal gyermekirodalmi osztályának tényekedéseiről számol be elsősorban a Référence könyvtárról, melyet a genfi Nevelésügyi hivatal alapított s ennek keretében olyan művekről, melyek az utolsó 40 évben megjelentek. E könyvek csoportjai a következők: 1. klasszikus művek, melyek az ifjúság közt el vannak terjedve, 2. olyan művek, melyek egy-egy országban a gyermeki életet ábrázolják, 3. olyan könyvek, melyek a nemzeti együttműködésre lelkesítenek, végül 4. olyan könyvek, melyek az utóbbi években az egyes országokban mint értékes alkotások ismertek és népszerűek lettek. E könyvekről az egyes nemzetekben működő munkatársak értesítik a központi hivatalt.

A Bureau évente ajándékkönyv-kiállítást szervez, ez sok embernek:

[4] René Mothes: Essai sur le regime administratif des bibliothéques publiques en France, Paris 1939.

[5] Mission sociale et intellectuelle des bibliothéques populaires, Paris 1937. Société des Nations.

nevelőknek, szülőknek az érdeklődését kelti fel a gyermekkönyvek iránt. Ezenkívül rádión is ismertetik az uj megjelenésű műveket.

A Service d'information állandó felvilágosítást ad a hozzáfordulóknak. A gyermekirodalomra, gyermekújságokra és gyermekszínházra vonatkozóan állandóan kérnek útbaigazítást maguk a nevelők.

A *fordítások* kérdése is e munkaprogrammba tartozik. Állandóan számontartják a fordításra alkalmas műveket s e tekintetben nemcsak a fordítókat, de a kiadókat is megfelelő tájékoztatással látják el. Mind erről, mind a könyvek megválogatásáról sűrűn tartanak tanácskozásokat. A megbeszélésekről felvilágosító füzeteket adnak. ki.

Az aktivitás e téren leginkább az *Egyesült Államokban* nyilatkozik meg, ott minden fiatal részére megnyílik az olvasóterem, oda szabadon bejárhatnak, lapozhatnak a képes albumokban vagy egyéb könyvekben, ott a vezetők a legszellemesebb eszközökkel fokozzák a gyermekek olvasókedvét, hogy ha megnőnek, akkor se tudjanak megválni a könyvtártól. S hogy ez így legyen, annak legfőbb feltétele a könyvtáros rátermettsége: legyen kultúrális és szociális hivatásérzete, technikai ismeretekkel is rendelkezzék, legyen lélektani intuiciója, finom tapintata és erős képzelő ereje: erről tesz tanúságot azokban a gyakorlatokban — pl. játékokban — melyekkel *rá tudja vezetni a gyermekeket a katalógus használatára;* ilyen tanulságos játékokra ad példát a L'heure joyeuse.

Az egyes nemzetekről szóló helyzetrajzokban (Rapports nationaux) — ezek során számol be Nevelős Gyula is a magyar népkönyvtárakról — egyedül a *braziliai* közoktatásügyi miniszter beszámolójában látjuk nyomát a gyermekkönyvtáraknak. A közoktatási kerület nevelésügyi osztálya alapított egy önálló gyermekkönyvtárat, mely központjává lett a gyermekkultusznak s mely a következő ágazatokra oszlott: könyvek, rajzok, térképek, metszetek, bélyegek és pénzek, zene és mozi, művészet. Ez a könyvtár azt is célul tűzte ki, hogy kapcsolatot teremtsen az iskolával. A fővárosokon kívül a szövetséges államok belsejében is több helyen alapítottak gyermekkönyvtárakat. Könyvkiállításokat is gyakran rendeznek. Abban a meggyőződésben, hogy az olvasmány hatékony eszköz az ifjúság értelmi képességének fejlesztésére, a központi könyvtár állandóan napirenden tartja és megvitatja a gyermekkönyvtárak s főleg a kölcsönkönyvtárak ügyét.

Dr. Max Wieser és dr. Erwin Ackernecht Der Volksbüchereibau c. illusztrációkkal is ellátott könyvükben (Stettin 1930) utalnak arra, hogy már magának a modern könyvtárépítésnek is tekintetbe kell venni a gyermekkönyvtár céljait. A gyermekolvasóterem és ifj. könyvtár helyiségei szervesen illeszkedjenek bele az épület egészébe. A stockholmi gyermek- és ifjúsági könyvtárnak külön olvasó- és kölcsönzőtermei vannak és 10,000 kötete. A stilszerűen díszített meseszobában félköralakban vannak elhelyezve a gyermekek ülőhelyei.

*Különös, hogy a gyermekkönyvtár ügyére nálunk nem történt komolyabb kísérlet.* S ez annál különösebb, mert az ifjúsági irodalom kérdését már évtizedek óta tanulmányozzák. A *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak* évtizedek óta komoly kérdése volt ez. *Nógrády* László gyermektanulmányi munkájának jellemző vonása, hogy a játékot és a mesét

a gyermek alkotó ösztönével hozta kapcsolatba és így e kérdés után: *milyen legyen a jó játék?* következett a második: *milyen legyen a jó képeskönyv és mesekönyv?* és végül: *milyen legyen a jó gyermekirodalom?* Nógrádi felelete nagyon világos: ne legyen a könyv nagyon mesterkélt — így kívánja a művészi szempont. Minden könyv javítsa a morális életet! — ezt kívánja a nevelés vagyis a társadalom érdeke.[6]

Nógrády László: *A gyermek és a játék* c. könyvében megállapítja, hogy minden jó könyv tanít anélkül, hogy a morális igazság azt kiabálná benne: itt vagyok, olvassatok! Robinsont, Gullivert, a Verne könyveket, a Jókai műveket nemes tartalmuk és erkölcsi világuk avatja a gyermekek és ifjúság könyveivé.

Az irodalom — a jó vagy kevésbbé jó könyveken át — beleszövődik az életbe, ebből indul ki *Ujváry* Lajos, mikor a mai gyermek és a könyv viszonyát vizsgálja.[7]

Megállapításával, hogy ifjúsági irodalmunk a századforduló óta mennyiségben és minőségben óriási fejlődött s szinte lázzá fokozódott, teljesen egyetértünk.

Az is kétségbevonhatatlan tény, hogy a mai gyerek tízesztendős korában többet olvas, mint apái, nagyapái egész gyermekségükben. S ebből következik, hogy a mai gyermek könyvéhségét nehezebb kielégíteni. Nemcsak magyar, de egyben európai jelenség is ez. A világválságok által felvetett lelki problémák a gyermek lelkét sem hagyják érintetlenül. Őneki ugyan nincsenek tudatos problémái, de vannak ösztönös keresései. Az ő értékítéletei is meg vannak zavarva. Kérdések tolulnak elébe és ő a kérdésekre válaszokat keres a könyvek útján.

Ujváry Lajos látja, hogy a gyermek az irodalom által formálódik és felveti a kérdést: *hogyan* és *mivé?* Nem nyugszik meg abban, hogy a könyvet a pedagógia indította el útjára, mert azt tapasztalja, hogy *a vállalkozás nem úgy ütött ki, ahogyan a pedagógia tervezte.* A gyermek és könyv viszonya századunkban — Ujváry érzése szerint — tragikusan fejlődött. Tragikusnak találja mindenek előtt azt, hogy a szülők, tanárok, nevelők nem ismerték fel idejében a könyv megnőtt pedagógiai jelentőségét.

Biztos, hogy részben ezeknek a tényeknek kell betudni, hogy a hivatalos szervek sem tudtak lépést tartani a fejlődéssel. A Népiskolai Ifjúsági Könyvtárt Intéző Bizottság (1902)[8] A Középiskolai Könyvtárt Intéző Bizottság (1918) az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács (1923)[9] útmutatásai nem juthattak el a nyilvánosság elé. De talán egyéb szempontok is érvényesültek, illetőleg érthetővé tették a mulasztást, amelyeket Ujváry nem vesz számításba. A világnézeti harc és a kenyérharc

[6] Ma már hivatalosan is többet gondolnak az ifjúsági olvasmányokkal és a pedagógiai irodalom is számon tartja ezt a problémát. Szondy György, Ujváry Lajos s mások is alaposan foglalkoztak e kérdéssel s ide sorozható *Vajthó* László helyes érzékkel megindított vállalkozása is, mellyel a *régi* írások legjavát gyűjti össze, azokat, melyek a *ma* ifjúságát nevelhetik.

[7] A Vajtó László szerkesztette: *A tanítás problémái* c. tanulmánysorozat 14 sz. Ujváry Lajos: A mai gyermek és a könyv. Kir. Magy. Egy. Ny. 1936.

[8] NIKIB.

[9] OIIT.

az utóbbi évtizedekben a társadalom minden rétegét megzavarták, ezek a harcok a szülőket, nevelőket, tanítókat is érdekelték és így sem a *hivatalos* sem a *nem hivatalos* felnőttek nem voltak abban a helyzetben, hogy a gyermek és ifjúsági irodalom termékeit tárgyilagosan tanulmányozzák, a helyzetükből és a világnézetükből sugárzó világnézeti megkötöttségek vezették őket ítéleteikben. S ha mindehhez hozzászámítjuk még, hogy a fiatalokat amúgyis generációs ellentét választja el a felnőttektől — akár a nevelőiktől, akár a szüleiktől — akkor igazán nem lehet csodálkozni azon, hogy *a gyermek és könyv* — a szülők és nevelők akarata *nélkül* vagy azok *ellenére* is — *egymásra találtak.* Tagadhatatlan, hogy ezért a tapogatózásért néha nagy leckét kell fizetni, Buffalo Billek és Nick Carterek mérgét beszívni, de nézzük az érem másik oldalát is: a gyermekek sok jó könyvre rátalálnak — s ez nálunk sem lehetett máskép — a maguk jó életösztönéből is.

Eltekintve attól a ténytől, hogy a legujabb időkig sem a nevelőket az egyetem, sem a szülőket a tanárok nem világosították fel a könyvek igazi jelentőségéről és eltekintve attól, hogy nagyon sok iskolában egészen ötletszerűleg vagy az „osztályfőnökre" vagy a „legfiatalabb" tanárra bízták a könyvtárosság tisztét — meg kell állapítanunk, hogy az igazi *jó könyvek vonzóereje sohasem tévesztette el nevelő hatását.* S ezt a nevelő hatást épen a súlyos idők hozzák felszínre. Különösnek találtam 23 év előtt, hogy tordai diákjaim — még a hetedik és nyolcadik osztályosok is — mohón olvassák Gaál Mózes Kenyér és becsületét, Hoffmann Ferenc elbeszéléseit, holott azelőtt csak a kisebb fiúknak voltak ezek kedves olvasmányai. Később értettem meg, hogy az események rájuk zúduló csapásai alatt ezek a fiúk valami mentő gondolatot, valami vígasztalást kerestek, olyan könyvet, mely ébren tartja bennük a jobb idők reményét. Természetes, hogy figyelni, irányítani kell a lehető mértékben a fiatalságot, de épen a nehéz idők mutatják meg, hogy nekik maguknak is vannak szempontjaik, nekik is vannak problémáik és ezekre ők nélkülünk is megtalálják néha a feleletet. Jellemző dokumentuma ennek a pozsonyi *Móricz Zsigmond Önképzőkör* 1932-ik évi Értesítője, mely a *Szalatnai Rezső* vezetése alatt dolgozó Önképzőkör munkájáról számol be. Egészen a Pápai Önképzőkör hőskorára emlékeztet ez a füzet, arra a korra, melyben a *Petőfiek* és *Jókaiak* készítették elő a magyar jövőt. Ezek a pozsonyi diákok társadalmi regényeket és problémákat fejtegettek, falukutató munkát végeztek és mindezt olyan irodalmi felvértezettséggel, ami, valljuk be, egészen ismeretlen volt 3—4 évtizeddel előbb a mi középiskolai vagy egyetemi diákságunk idejében. — A fiatalok — nemcsak a pozsonyi önképzőkör diákjai, hanem mások is észreveszik, hogy az élet egyre változik és e felismerés alapján választják meg olvasmányaikat. *Jancsó* Elemér: *Az erdélyi magyarság életsorsa nevelőügyének tükrében* c. könyvében megírja, hogy az ifjúság ideológiai fejlődése Szabó Dezső és Ady Endre hatása alatt történt, holott nem valószínű, hogy akár a szülők, akár a nevelők nagyobb része irányította erre az ifjúságot. A tanárok más eszmekörben nőttek fel, a szülőknek ezer más gondjuk volt, mint az ideológiai irányítás. Ugyanezt a jelenséget látjuk a felvidéki ifjúságnál is, mely Ady, Móricz,

Szabó Dezső, Kassák Lajos hatása alatt, tehát a maga-választotta írócsoportnál érik meg a társadalmi kérdések megismerésére. (Krammer: A szlovenszkói magyar serdülő lelkivilága. Bp. 1935. 43-s köv. ll).

Ujváry Lajos három kérdés alapján végzi kutatásait:

1. Melyik a megkérdezettnek pillanatnyilag legkedvesebb könyve?
2. Hány könyvet olvas átlag hetenként?
3. Tagja-e az iskola ifjúsági könyvtárán kívül valamilyen más közkönyvtárnak?

Az elsőhöz még két pótkérdés is járul: a) kiről szól a könyv? b) mit szeretett benne legjobban?

2458 hasznavehető válasz jött be. A tanulók 70%-ának rokonszenve 20 író között oszlik meg. Legkedveltebbek; százalék szerint: Gárdonyi 16, Jókai 14, May 10, Verne 9, Cooper 3·6, Herczeg 2·7, Molnár 2·6, Defoe 2·5, Mikszáth, Dumas, Madách, Donászy, Arany, Sienkievicz, Gulácsy Irén 1·9%. Dickens, Petőfi, Rákosi Viktor 1, Sebők, Twain 0.7%.

A fennmaradó 23% érdeklődése szétesést mutat.

Hasonló eredményekre jutott Drescher Pál is a Fővárosi Könyvtár fiókjainak 744 diákolvasójáról írt kimutatásában: 15 éven felüli iskolásfiúk 1934 tavaszán a megfigyelés 4—4 egymást követő napján 46·5%-ban „annak a 11 írónak műveit vette kölcsön, aki a szerintünk legkedvesebb 14 közül való. A legnagyobb keresletnek Jókai, Herczeg és Gárdonyi örvendett."

Megegyező eredményekre jutott Kempelen Attila is 1935-ben a Magyar Psychologiai Szemlében írt tanulmányában.

Ezek a számok mindenesetre nagyon jellemzőek, de nem szabad elfeledkezni róla, milyen *külső körülmények* vagy *belső erők* folytán alakulhatnak a százalékszámok? Az egyes helyeken található könyvállomány egyrészt a környezet, a szülők, a tanítók, a tanárok hatása másrészt és nem kis mértékben *az ifjúságban egy-egy könyvről kialakult közvélemény* nagyban befolyásolják a helyzetet.

Hogy ilyen közvélemény van és folyton alakulhat, az abból látszik, hogy a gyermekek nemcsak az *írók*, de *műveik közt is* különbséget tesznek. Nem véletlen, hogy Jókai, Verne műveiből többet, Madáchnak Molnárnak csak egy alkotását szeretik olvasni.

Kor és nemek szerint is nagyon változatos lehet a kép.

A jövő útjait egyengetve Ujváry Lajos arra az álláspontra helyezkedik, hogy a könyv okozta bajt könyvvel kell gyógyítani. Kellő időben, kellő mennyiségben jó könyveket adjunk a gyermekek kezébe.

A szülők és tanárok, szóval a felnőttek elvesztették a vezetés hatalmát. Ezt kellene visszaszerezni. A bizalom megrendülésének oka pedig, hogy nem ismerjük az ifjúsági irodalmat és nem ismerjük a gyermeket... Bizonyos, hogy mind a két megismerés elengedhetetlen, de a gyermek ismerete — leginkább az angol és németalföldi példák után — arra int bennünket, hogy a feltételeket nekünk kell ugyan megteremteni, de *a szabad választás önálló gesztusától s ennek jótékony nevelő hatásától nem szabad a gyermeket megfosztani.* Ezt pedig csak *a jól felszerelt Gyermek- és Ifjúsági Könyvtárak biztosíthatják.* A gyer-

mekkel folytatott meghitt beszélgetések, a könyvforgalom számontartása, szakképzett könyvtárosok képzése, az ifjúsági könyvkritika — mind fontos dolgok, de csak *előfeltételei* lehetnek a Gyermek- és Ifjúsági Könyvtárak alapításának. Helyes, hogy a hivatalos könyvjegyzékeket és tájékoztatókat a nevelők és szülők kezébe is eljuttassuk, hogy ezáltal az olvasás irányításában mi felnőttek is részt vehessünk. De ha mindent meg is teszünk, amit tehetünk, pillanatra se higyjük, hogy az irányítást száz százalékosan mi tudjuk elvégezni. Ha mi lelkesedünk egy jó könyvért, ha a tanár szuggesztív erővel fel tudja hívni a tanuló figyelmét egy-egy értékes műre, az ilyen alkalmat nem szabad elmulasztani, de ne feledjük el, hogy *a művészek alkotásaikon keresztül közvetlenül is tudnak szólni a gyermekekhez és ifjakhoz s ők az ilyen közvetlen hangot értik meg a legjobban.*

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ne tegyünk meg mindent a szülők és nevelők tájékoztatására. S mivel a gyermek- és ifjúsági irodalom fontos nevelő tényező, tehát a könyvtárossággal megbizandó tanárokat erre a hivatásra alaposan ki kell képezni. (Könytárosi megbízás és könyvkiosztás eddig nagyon ötletszerűen mentek). Az is biztos, hogy az írókat, tudósokat, művészeket szóhoz kell juttatni a könyvkiválogatás nagy műveletében s ezek után a könyvtárosnak még mindég nagy leleményre lesz szüksége, hogy a megfelelő könyvekre felhívja a gyermekek figyelmét. De ennek a műveletnek nem egyedüli formája az iskolai könyvtár, mely csak a tanulóknak áll rendelkezésére és nem a nyilvános könytár, mely a felnőttek számára alakult, hanem a gyermek- és ifjúsági könyvtár, mely rendre és rangrá való tekintet nélkül az írói művészet örök jegyében fel tudja ébreszteni a kiskorúakban szunnyadó jobb hajlamokat.

*Nálunk még semmi érdemleges dolog nem történt a gyermek- és ifjúsági könyvtárak megszervezésére.* Kisebb-nagyobb könyvkereskedések talán próbálkoztak vele, végül mégis a felnőttek kölcsönkönyvtárára vannak a gyermekek utalva, melyek *válogatás nélkül* vagy kölcsönkönyvkereskedésekre, melyek *szintén válogatás nélkül*, adják kezükbe a könyveket. Könyvtár kellene, melyben a jó tanácsadó (Reader's adwiser) ad jóbaráti felvilágosítást. Könyvtárosok, nevelők, orvosok, művészek határozzák meg a könyvtár tartalmát. Vannak az irodalomnak időálló művei, ezek alapozzák meg az ujra meg ujra felfrissült könyvtár állományát. Aki Jókait, Aranyt, Dickenst igazán élvezi, annak számára az uj művekből is meg lehet találni az alkalmasokat... De mindennek alapfeltétele a gyermekkönyvtár, mely meghitt, meleg otthont ad neki, megmenti a rossz társaságtól, a vadregényes és kalandorkönyvek izgalmaitól és közel hozza őt az emberiség legjobbjaihoz.

*Kemény Gábor.*

# Önképzőkör a polgári fiúiskolában.

## 1. Az önképzőkör válsága.

Az első önképzőkörök a mult század vége felé keletkeztek a polgári fiúiskolákban. (v. ö. Sághelyi Lajos: A magyar polgári iskola hatvan éves multja. 100.—. Fontosabb, újabb irodalom: Havas István, Egy évtized 131, Síklaki István, OPITE-Közlöny 41:127, Gróf Festetics Pálné, Bp. Polg. Isk. I:277, vitéz Torma Gábor, Közl. 42:6, Rétházy Ferenc, Közl. 44:135 és 45:22.) Miután létesítésüket még a századforduló előtt miniszteri rendelet írta elő, egymás után keletkeztek újabb és újabb önképzőkörök. Figyelemre méltó azonban, hogy félszázados tapasztalalok után az egyik polgáriiskolai szakíró azt állapítja meg, hogy „kimagasló eredményt, egyetemes, nagy fejlődést e téren nem állapíthatunk meg." (Közl. 42:9.) Sőt ma még az önképzőkör szükséges volta is némikép vitatott kérdés. (Havas 131.) Van nem egy polgári fiúiskola, ahol jelenleg nem is működik önképzőkör.

Mi ennak az általánosnak látszó válságnak az oka?

Az első és talán legfontosabb ok a tanárok és tanulók folyton növekvő elfoglaltsága. Ugyanabban az iskolában az ifjúsági egyesületek egész sora működik: önképzőkör, sportkör, cserkészcsapat, vöröskeresztes csoport, diákkaptár, énekkar és vallásos egyesületek. E mellett rendkívüli tárgyakat is tanítanak. Sok helyen gépíró-, zene-, tánc- vagy úszó-tanfolyam is van. A tanulók és a tanárok ideje, érdeklődése és munkakedve tehát teljesen szétforgácsolódik.

Az ifjúsági egyesületek közt sok helyen nincs meg a helyes munkamegosztás. Egyes cserkészcsapatok néphagyományokat gyűjtenek, a sportkörök irodalmi versenyeket rendeznek. Egyes önképzőkörök viszont emberbaráti tevékenységet fejtenek ki, ami pedig inkább a vöröskeresztes csoportok vagy cserkészcsapatok feladata volna. Sok helyen asztaltenisz-versenyeket rendez az önképzőkör, ami a sportkör munkakörébe tartoznék. Tőt egyik-másik önképzőkör fémhulladékokat gyüjtet, ami a diákkaptár munkája volna. Mindebben természetesen a vezető tanárok érdeklődésének és a helyi viszonyoknak is nagy része van, de az efféle munkák az önképzőkört végeredményben mégis csak eltérítik tulajdonképeni rendeltetésétől.

A válság másik oka, hogy az önképzőkör célkitűzése kezdettől fogva meglehetősen bizonytalan volt, illetve szűk (főleg szépirodalmi) határok közé szorult, Nem alaptalan az, hogy „az önképzőkör fogalma a köztudatban valahogy olykép maradt meg, hogy ott verseket faragnak, novellákat gyártanak a tanulók, akiket ezzel a szerkesztőségekre rászabadítanak." (Havas 131.) Sok iskolában még ma is azt tekintik az önképzőkör egyik főfeladatának, hogy az irodalmi szárnypróbálgatásoknak teret és nyilvánosságot adjon. Ezzel a nézettel szemben azonban újabban mind általánosabbá válik az a felfogás, hogy az efféle irodalmi kísérletezés felesleges időrablás, sőt káros tünet. Ma már semmi szükség sincsen minden áron írni akaró, tehetségtelen tollforgatókra. A polgáriiskolai önképzőkör feladata e téren csak az lehet, hogy az értékes irodalom iránti érdeklődést és az önművelés vágyát felkeltse és megerősítse tagjaiban. (Közl. 45:23.)

## 2. Az önképzőkör feladata.

*Célkitüzés.* A polgáriiskolai új Rendtartás 77. §-a szerint „a tanulók műveltségük gyarapítására és öntevékenységük kifejtésére önképzőkört alakítanak."

A tanulókban igen sok tudásvágy, képesség és tenni akarás szunnyad. Az önképzőkör feladata, hogy mindezt kiaknázza. Ezért a tanulók érdeklődését helyes irányba tereli és kielégíti. Útmutatást nyujt számukra, hogy a tanórákon szerzett műveltségüket miként lehet és kell öntevékenyen gyarapítaniok.

Tanulóink az életbe kikerülve, tagjai, később talán vezetői lesznek a helybeli köröknek, egyesületeknek, ipartestületnek és képviselőtestületnek. Az önképzőkörben beleszoknak az *egyesületi életbe*, megtanulják a határozott fellépést, nagyobb önállóságra tesznek szert, önbizalmuk nő, előadókészségük fejlődik és a hallottakhoz értelmesen és elfogulatlanul hozzá tudnak szólni.

A jól vezetett önképzőkör valósággal életszükségletet jelent a tanulók számára. A kis egyesületük *munkaközösségében* együtt végzett munka az összetartozás és az elért eredményben való részesség felemelő érzését nyújtja. Éppen ezért helytelen az a sok helyen még ma is fennálló gyakorlat, hogy a tagok zöme egész éven át csak a hallgató szerepét tölti be. Tehetségéhez mérten mindenkinek el kell végeznie önképzése és a közös cél érdekében a ráeső, kisebb-nagyobb munkát, bármily jelentéktelennek is látszik az az egészhez képest.

Az ülések rendezése és vezetése, az előadások, hozzászólások és bírálatok, a különféle versenyek bő teret nyujtanak a tanuló *öntevékenysége* kifejtésére.

*Előadások.* A legtöbb helyen ma is szokásos felolvasás helyett inkább a szabadelőadást válasszuk. Ez a hallgatóság figyelmét jobban leköti és az életben is inkább a meggyőzőbb, folyamatos előadásra van szükség. (Bp. IX, Telepy-u.)

A tanulók a magukválasztotta tárgyhoz a rendelkezésükre bocsátott könyvekből és folyóiratokból maguk gyüjtsék az anyagot és előadásaikat vázlatok, statisztikai adatok, képek és kísérletek bemutatásával tegyék szemléletesebbé. (Bp. IX. Váli-u.) Igy megszokják, hogy tudás és alapos készülés nélkül az életben sem szólhatnak hozzá semmihez sem.

*A szavalatok* kezdettől fogva legnépszerűbb műsorszámai voltak az üléseknek. Az előadói készség fejlesztése, az irodalmi ismeretek gyarapítása és a hazafias nevelés szempontjából értékük elvitathatatlan. Az önképzőkör neveli és adja a szavalókat az iskolai ünnepélyek részére. A vezető tanár a költemények megválasztását ne bízza teljesen a tanuló ízlésére és a modoros színészkedést, az erőltetett hangot ne tűrje.

*Bírálat.* Mindjárt az önképzőköri munka kezdetén értessük meg a tanulókkal, hogy a szereplés önmagában véve még nem érdem. Értékessé csak akkor válik, ha önmagunknak és másoknak is javára és örömére válik. (Bp. Attila-u.) Kellő önbírálat nélkül senki sem állhat a nyilvánosság elé.

A helyes és hasznos bírálat a hozzáértés és elfogulatlanság pillérein épül fel. Nem szabad tehát tűrnünk a nagyképű nyilatkozatokat és

üres nagyotmondásokat. Leghelyesebb, ha a bíráló azt mondja: én ezt inkább így írtam, vagy olvastam volna. (Havas 133.) A gyermek ítélete gyakran igen kegyetlen tud lenni, mert a barátság vagy a gyűlölet elfogulttá teszi. Különben is hajlandó a bírálatot hibakeresésnek felfogni. Ezért rá kell szoktatnunk, hogy a kifogásolni való mellett a dícséretre méltót is észrevegye és kiemelje.

Legtöbb iskolában a hozzáértők közül egy-két hivatalos bírálót már előre kijelölnek, akik a szakosztályokban előadásra kerülő és megbírálandó szavalatra és előadásra éppúgy készülnek, mint a szereplő. Az ő bírálatuk után a tagok is hozzászólhatnak, de alkalmat kell adni arra is, hogy a megbírált tanuló is előadhassa esetleges észrevételeit.

Rá kell nevelni a tanulókat, hogy az elhangzott bírálat pusztában kiáltó szava marad, ha a megbíráltnak és az összes tagoknak hasznára nem válik. Az okos szót és jó tanácsot mindenkinek meg kell szívlelnie és a mások tudását el kell ismernie.

### 3. Az önképzőkör szervezete.

*Alapszabályok.* Az önképzőkör alapszabályait a királyi főigazgatóság hagyja jóvá. (Rendtartás 77. §. 5.) Az önképzőkörök régi alapszabályai nagyobbrészt elavultak. Hasznos muukát végezne, aki a mai kívánalmaknak megfelelő alapszabálytervezetet dolgozna ki.

*A névadó* nemes jellemvonásait követendő példaként kell az önképzőkör tagjai elé állítanunk. Több önképzőkör a névadó egyik szállóigévé vált mondását *jelmondatává* választotta. Szobrát vagy arcképét az önképzőkör helyiségében elhelyezik. Élettörténetét valamelyik ülésen ismertetik. Ha szobra, vagy emléktáblája van az iskola székhelyén, azt születése vagy halála évfordulóján megkoszorúzzák, sírját ápolják. (Közl. 42:387, 45:24. Bp. VII. Hernád-u. Újpest II.)

*Szakosztályok.* A rendtartás szűkszavúsága könnyen azt a hitet ébresztheti az olvasóban, hogy a régi értelemben vett önképzőkör nincs is már meg, hanem csak egy-egy szaktanár vezetése alatt külön tisztikarokkal egymás mellett működő szakosztályok vannak, melyek együttműködését a vezető tanárok közös megállapodása biztosítja.

Természetes azonban, hogy központi vezetés és célkitűzés nélkül a szakosztályok voltaképen külön utakon járó, önálló egyesületek volnának. Ez pedig aligha lehet a Rendtartás célja. Valóban a Rendtartás egy másik helyén azt találjuk, hogy a megemlékezéseket önképzőköri ülés keretében is meg lehet tartani. (Rt. 80. §.)

Tehát továbbra is megmarad a régi önképzőkör, amely az alakuló és záró üléseket tartja, — amely az igazgató engedélyével felállítja az egyes szakosztályokat, — amely a maga ülésein alkalmat nyújt arra, hogy az egyes szakosztályok munkásságuk eredményéről beszámolhassanak.

A tagok munkássága a szakosztályokban folyik, amelyekben az önképzőkör azonos érdeklődésű tagjai közösen foglalkoznak az őket érdeklő kérdésekkel. A szakosztályokban egymás munkáját támogatják és megbírálják, versenyeket rendeznek és ülésekre készülnek. Országszerte ma már igen sokféle szakosztály működik. Ilyenek:

*Rendező szakosztály.* A tisztikar körül csoportosuló rendezők alkot-

ják, akik az egyes szakosztályok műsorjavaslatait felülvizsgálják és az ülések, ünnepélyek és kiállítások rendezését végzik.

*Irodalomismertető szakosztály.* Tagjai az egyes írók életrajzát ismertetik és elbeszéléseit felolvassák.

*Szavaló szakosztály.* Már az alsó két osztály jó szavalóit nyilvántartja, a szavalást gyakorolja, az ülések és iskolai ünnepélyek részére szavalókról gondoskodik.

*Nyelvhelyességi szakosztály.*

*Szülőföldismertető szakosztály.*

*Néphagyománygyüjtő (néprajzi) szakosztály.*

*Történelmi szakosztály.* Főleg a helytörténetet ismerteti. Az iskola múzeuma részére helytörténeti és régészeti anyagot gyüjt. Néhány iskolában irredenta szakoszály is működik.

*Földrajzi szakosztály.* A térképolvasást gyakorolja. A honismeret gyarapítására városképes levelezőlapokat gyüjt. A tanulmányi kirándulásokat és utazásokat előkészíti és utólagosan ismerteti.

*Természetjáró szakosztály.*

*Természettudományi szakosztály.* Az iskolai akváriumot és viváriumot gondozza és gyarapítja, természettani és vegytani kisérleteket végez.

*Természetvédelmi szakosztály.* Növény-, állat- és főleg madárvédelemmel foglalkozik.

*Egészségvédelmi szakosrtály.*

*Rajz-szakosztály.* A rajzolni és festegetni szerető tanulók csoportja. Ők készítik a szabadelőadásokhoz a vázlatokat, grafikonokat és az ülések díszes műsorait.

*Fényképező szakosztály.*

*Kézimunka-szakosztály.* Ezermester- és repülő szakosztály.

*Zene-, sakk- és bélyeggyüjtő szakosztályok.*

Talán felesleges is hangsúnyoznunk, hogy a felsorolt és még lehetséges szakosztályok mind nem működhetnek ugyanabban az iskolában, hanem csak azok, amelyekre az illető iskolában szükség és lehetőség van,

*Vezető tanárok.* A Rendtartás azt mondja: a szakosztályok egy-egy szaktanár vezetésével működnek. Ezt természetesen a fent elmondottak alapján úgy kell módosítanunk, hogy az önképzőkör az önképzőkör-vezető tanár, a szakosztályok pedig a szakosztály-vezető tanár vezetésével működnek.

Az önképzőkör vezető tanára sok helyen a IV. osztály főnöke, illetve az ott magyar nyelvet tanító tanár. Helyesebbnek látszik, hogy ezt a munkakört állandóan ugyanaz a tanár lássa el, az egyes szakosztályok vezetését pedig az illető munka iránt érdeklődő tanárok.

A vezető tanárok az I. és II. félév elején elkészítik a félévi munkatervet és azt a tanári testülettel a módszeres értekezleteken megtárgyaltatják. (Rt. 95. §.) Természetesen a többi tanár is érdeklődjék az önképzőkörben folyó munka iránt és évenként vegyen részt egy-egy ülésen.

*Tagok.* A Rendtartás nem beszél arról, hogy mely osztályok tanulói alkotják az önképzőkört, a csaknem általános gyakorlat szerint a

III. és IV. osztály tanulói. Sok iskolában az utánpótlás biztosítása végett mint rendkívüli tagok, kitüntetésképen a II. osztály jobb tanulói is résztvesznek az önképzőkör munkájában.

A tanulókat nem minden ifjúsági egyesület és önképzőköri szakosztály munkája érdekli. Az I. és II. félév elején a tanári testületnek kellene a III. és IV. osztály tanulóit jelentkezésük és tehetségük alapján az egyes ifjúsági egyesületek és önképzőköri szakosztályok közt szétosztani, ügyelve arra, hogy túlterhelés sehol sem legyen. Egy tanuló a kötelező sportkörön kívül legfeljebb két ifjúsági egyesületben vehet részt. [Rt. 78. §.] A gyenge tanulókat minden egyesületi munka alól mentesíteni kell. A Rendtartás is előírja, hogy a megrovott tanulókat az ellenőrző értekezleteken rövidebb—hosszabb időre ki kell tiltani az ifjúsági egyesületekből. [97. §. 7. b.]

*Tisztikar.* A Rendtartás mindössze azt mondja, hogy a szakosztályok tisztikarát az ifjúság választja.

A tisztikar főbb tagjai: az elnök, alelnök, főtitkár (sok helyen egyúttal jegyző is.) Kisebb tisztségek: pénztáros, ellenőr, könyvtáros. A szakosztályoknak elég, ha titkáruk van.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulók a tisztikar választásakor nem mindig a rátermettséget nézik. Ezért helyesebbnek látszik az a megoldás, hogy a főbb tisztviselőket, de legalább is az elnököt, az önképzőkör-vezető tanár a tanári testülettel egyetértve maga jelölje ki a legrátermettebb, jó tanulók közül és ezt az alakuló ülésen mint a tanári kar határozatát hozza az önképzőkör tudomására. A többi tisztviselőket és a szakosztály-titkárokat az önképzőkör, illetve a szakosztályok választhatják. [Közl. 44 : 136.]

*Külön helyiség.* Általános kívánság, hogy amint a cserkészcsapatnak legtöbb iskolában külön otthona van, az önképzőkörnek is legyen külön helyisége, vagy legalább is állandó tanterme, ahol üléseit tarthassa. Itt lehetne elhelyezni az önképzőkör szekrényét is, amelyben az önképzőkör iratai, emléktárgyai, szavalókönyvek stb. nyernek elhelyezést. A falakon keretekben a névadó arcképe, az önképzőkör kimagasló eseményeit megörökítő fényképek és műsorok függeszthetők ki.

Néhány iskolában a IV. osztály tantermében, másutt az önképzőkör állandó helyiségében jól megválogatott, kis *kézikönyvtár* áll a tanulók rendelkezésére. Ebben helyet kap egy kisebb lexikon, helyesírási és magyarító szótár, néhány versgyüjtemény, világatlasz, sőt menetrend és bélyegárjegyzék is. Ezek használatára természetesen a tanulókat meg kell tanítani. [Bánhidi László, Közl. 40 : 125.]

Több helyen az önképzőkör tagjai részére a hét meghatározott délutánjain *olvasószoba (diákkaszinó)* áll rendelkezésre, ahol ifjúsági folyóiratokat olvashatnak, sakkozhatnak és dominózhatnak. [Közl. 42 : 7, 11, 45 : 25, Bp. VII. Hernád-u.]

**4. Az önképzőkör életmegnyilvánulásai.**

*Összejövetelek.* Mint említettük, az önképzőköri munka tulajdonképpen a szakosztályokban folyik. A szakosztályok vezető tanáruk jelenlétében hetenként vagy kéthetenként összejöveteleken (munkaórákon) vesznek részt. Az összejövetelek munkaanyagát a tagok érdeklődése alapján

a vezető tanár állapítja meg, munkájukat irányítja és támogatja, a szükséges könyveket, folyóiratokat, kísérleti eszközöket rendelkezésükre bocsatja. Az összejövetelekről nem kell jegyzőkönyvet felvenni. A szakosztály munkájáról a tagok az üléseken számolnak be.

*Ülések.* Ahány iskola van, jóformán annyiféle az ülések száma. Van, ahol hetenként, másutt két-, háromhetenként, hónaponként, sőt nagyobb időközökben tartanak üléseket. Véleményünk szerint leghelyesebb az üléseket havonként délutánonként tartani. Az évi tíz ülésből a szeptemberi alakuló, a júniusi záró ülés.

A nagyobb létszámú iskolákban külön III. és IV. osztályos *tagozatok*, sőt párhuzamos IV. osztályos tagozatok működnek, melyek az ülések műsorát felváltva adják. Minthogy a munka az elmondottak szerint a szakosztályokban folyik, ily tagozatokra nincs szükség. Az önképzőkör ülésein más nagyobb helyiség híján akár a tornateremben is több osztály is résztvehet. (Ha a tornaterem padozata gondozott, természetesen tornacipőben.)

*A rendes ülések műsora:* A rendes ülések műsorát, mint láttuk, az egyes szakosztályok műsorjavaslata alapján a rendező szakosztály állítja össze és mutatja be jóváhagyás végett az önképzőkör-vezető tanárnak. Mint használható ötletet megemlítjük, hogy az egyik iskolában leveles ládát állítottak fel. Ebbe dobják be a kör tagjai a műsorra vonatkozó kívánságaikat, ötleteiket és javaslataikat. [Jászárokszállás.]

A műsort a legnagyobb gonddal és körültekintéssel kell összeállítani. A gyorsan összeütött, tartalmatlan műsor a fegyelmetlenségnek és lelkiismeretlenségnek melegágya. [Siklaki, Közl. 41 : 127.]

A műsor szórakoztató és tanulságos legyen. Legyen változatos is, juttasson minden szakosztályt arányos mértékben szóhoz. A műsorszámok, hacsak lehet, egy központi gondolat körül csoportosuljanak. Az üléseken a bírálatnak helye nincs.

Az üléseknek kell betölteni azt a szerepet, amit a Rendtartás az u. n. általános művelődési irányú szakosztálynak szán. Ezért a műsorban a szakosztályok számain kívül egyéb általános érdekű tárgyaknak is helyet kell kapnia. Ilyenek:

1. Megemlékezések. (Ha a műsort teljesen kitölti, *díszülést* tarthatunk.)

2. Versenyek és pályázatok eredményének kihirdetése. A legjobb pályaművek bemutatása.

3. Filmvetítés. Az előadói tisztért, mely pedig alapos készülést kíván, nagy versengés folyik. [Bp. VII. Hernád-u.]

4. Rövid beszélgetés a jó modorról és a helyes viselkedésről. A „Mit tegyek? Mit ne tegyek?" jelenetek igen népszerűek és hatásosak.

5. Az időszerű események megbeszélése. Esetleg ujságcikkek felolvasása, térképek és képek bemutatása.

6. Az elmult hónap krónikája. Néhány iskolában kézzel írt *diáklap* közöl ily tudósításokat az iskolai életből. [Battonya, Debrecen ref.]

7. Kellő mértéktartással tréfás jelenetek, magánszámok és bűvészmutatványok is helyet kaphatnak.

A műsort lehetőleg egy héttel az ülés előtt az önképzőkör *hirde-*

*tőtábláján* ki kell függeszteni. Több iskolában a rajzszakosztály tagjai az igazgató, minden tanár és a tanári szoba részére *díszes meghívót* rajzolnak.

Az ülések lefolyásáról *jegyzőkönyvet* kell vezetni.

*Műsoros előadás.* Minthogy a tagok tagdíjat nem fizetnek, az önképzőköri alap jelentéktelen kamatján kívül csak a műsoros előadás (nyilvános ünnepély) biztosíthat az önképzőkör részére bevételt. Egy tanév folyamán legfeljebb három ifjúsági egyesületi műsoros előadást lehet rendezni és azokon legfeljebb 1 P ruhatári díjat vagy műsormegváltást lehet szedni. [Rt. 79. §. 8.]

Legtöbb önképzőkör él is ezzel a lehetőséggel és Mikulás-, karácsonyi vagy farsangi ünnepélyt rendez. Legnépszerűbb a mókás farsangi est. („Kacag az önképzőkör".)

*Kiállítás.* A befejező összefoglalások ideje alatt az egyes szakosztályok munkáiból és gyüjteményeiből kiállítást lehet rendezni.

*Jutalmazás.* A szorgalmas tagok jutalmazására évtizedek folyamán különféle jutalmazások alakultak ki. Általános a műsorszámok minősítése, jegyzőkönyvi dícséret, emlékkönyvbe (aranykönyvbe) írás, oklevéladás, könyv- és pénzjutalom. Jutalmazás az is, ha valaki a szakosztályi versenyen legjobbnak elfogadott előadását az önképzőköri ülésen előadhatja. A legkiválóbb tagok nevét az önképzőkör záróülésén elhangzó évi jelentésben és az iskola Évkönyvében is meg szokás említeni.

Ime a polgári fiúiskolai önképzőkör időszerű kérdései. Széles munkaterület, amelyből minden iskola körülményeihez képest többet—kevesebbet megmunkálhat.

Az eredményes munkához azonban a helyi adottságok (tanárok, tanulók, iskola, környezet) pontos latbavétele, az elérhető cél túlzástól mentes kitűzése, nagy lelkesedés és önzetlen odaadás szükséges. Az önképzőköri munka tanító és nevelő hatása azonban oly nagy jelentőségű, hogy a ráfordított munkatöbbletet feltétlenül megéri.

*Implom József.*

Motto: Credere, obbedire, combattere.

# Az olasz ifjúság szervezete.

A fasiszta Itália a régi római impériumot és a polgár-katona eszményét alakította ki, Németország pedig a germán faj elpusztíthatatlan életerőiben való hittel telítette népét. Mind a kettő az eszménytsugalló multból indul ki, hogy a kavargó jelenben megalapozza a biztos jövőt.

Önkénytelenül felmerül a kérdés, hogy rendelkeznek-e ezek a népek annyi szervezeti, szellemi, fizikai és erkölcsi erővel, amennyi a jövőben is biztosíthatja számukra az uralmat, a sikert. Így jutunk el az ifjúsághoz.

Közhellyé vált, de nagy igazságot rejt az a mondás, hogy: akié az ifjúság, azé a jövő. Ha tehát valamely nép ifjúsága a nagy gondolkodók, szervezők, nevelők, vezérek alkolását megérti és annak hordo-

zására vállalkozik, biztosítja nemcsak az eszme, hanem a saját fennmaradását is. Vizsgáljuk meg tehát, hogy melyek azok a keretek, melyek a fiatal Olaszország ifjúságát Mussolini ideológiájának hordozójává teszik.

Az alábbiakban a baráti Olaszország ifjúsági szervezetét rajzolom meg nagy vonásokban, olyannak, amilyennek három évvel ezelőtt olasz földön magam láttam.

Az olaszok a történelem egyik legelső és leghatalmasabb ifjúsági szervezetével rendelkeznek.

Mussolini közvetlenül a Marcia su Roma után megbízta a hegelianus Gentile-t, hogy szervezze meg a fasiszta iskolát. Nem sokkal később Mussolini személyes vezetésével megalakították azt a keretszervezetet, melyből a mai kialakult.

Mussolini a hegeli történet- és állambölcseletet tette magáévá, amidőn az egész nemzetnevelést az állam feladatának tekintette.

A fasizmus feladatainak egyike az ifjú nemzedék szellemi, erkölcsi és testi nevelése.[1] Ez a nevelési trichotomikus célzat három síkon valósul meg: 1. a fajvédelem a nemzeti anya és kisdedgondozó egyesületben, 2. a szellemi nevelés az iskolában, 3. a testi, erkölcsi és katonai nevelés az ifjúsági szervezetekben.[2]

A fasiszta forradalom kezdetén, 1919—20 táján az egyetemi avangardisták (avanguardie studentesche) a fasizmus történetének felejthetetlen lapjait írták. A fasiszta párt első főtitkára, Michele Bianchi, szervezetet adott nekik és 1921-ben Avanguardia Giovanile Fascista (A. G. F.) néven szerepelnek. 1924-ig ezek közül sokan áldozták életüket a fasiszta eszméért. Néhány évvel később keletkeztek az első balilla-csoportok. „Balilla" egy génuai kisfiú Gian Battista Perasso álneve, aki az osztrák örökösödési háborúban 1746 december 5-én kővel kezdte dobálni az osztrák katonákat s ezzel elindította azt a harcot, mely az osztrákok Itáliából való kiűzésével ért véget.

Az 1926. évi április 3.-i törvény létesítette az Opera Nazionale Balilla-t (O. N. B.), mely mint jogi személy 1929-ig közvetlenül Mussolini rendelkezése alá tartozott, amidőn is a nemzetnevelésügyi minisztérium hatáskörébe utalták a hasonló leányszervezetekkel egyetemben. 1928 áprilisában a balillákon kívül minden más szervezetet. mely az ifjúság nevelésével foglalkozott (cserkészetet is) feloszlatott az állam. Ennek hatása a taglétszám rohamos növekedésében jutott kifejezésre: 1928: 1,240.000 — 1934: 4,327.231.

1930 októberében a fasiszta párt keretében megalakították az ifjúsági rohamcsapatokat (fasci giovanili di combattimento), melyeknek a célja a 18—21 éves ifjak nevelése volt a pártba való végleges felvétel előtt.

Az ifjúsági szervezetek egységes vezetése céljából 1937 október 27-én a rohamcsapatokat egyesítették a balillákkal Gioventú Italiana del Littorio (G. I. L.) néven, melyet a nemzeti fasiszta párt (Partito

1. „Uno dei compiti fondamentali del Fascismo è l'educazione spirituale, morale e fisica delle giovani generazioni." Renato Marzolo, Organizzazioni giovanili in Italia, p. 7.

2. Mester János, Az olasz nevelés a XIX. és XX. században, 296-327. l.

Nazionale Fascista) hatáskörébe utaltak. Főparancsnokuk a párt mindenkori főtitkára.

**Szervezet.**

A GIL-be tartozik mindkét nembeli ifjúság 6—21 éves korig a következő beosztásban és elnevezéssel:

| | Fiúk: | Leányok: |
|---|---|---|
| I. | 6—8 év, farkaskölykök (figli della lupa) | 6—8 év, tündérkék figlie della lupa |
| II. | 8—13 év, balillák (balilla) | 8—14 év, serdülő olasz lányok (piccole italiane) |
| | a) (8—11 év, a tulajdonképeni balillák | |
| | b) 11—13 év, b. moschettieri | |
| III. | 13—17 év, avangárdisták (avanguardisti) | 14—17 év, olasz lányok (giovani italiane) |
| | a) 13—15 év, avanguardisti | |
| | b) 15—17 év, a. moschettieri | |
| IV. | 17—21 év, ifjúfasiszták (giovani fascisti) | 17—sorozásig, ifjúfasiszta nők (giovani fasciste) |

I. A farkaskölykök és a tündérkék csoportját a Duce 1934. évi október 28.-i rendeletével engedélyezte. A kicsik gondosan megválasztott nevelők felügyelete alatt az egészséges egyesületi termekben s az épületekhez tartozó játszótereken szórakozva, játszva tanulnak. Legfőbb büszkeségük a nagyokéhoz hasonló egyenruhájuk.

II. A balillák és a serdülő lányok a célirányított iskolai szellemi nevelésen kívül rendszeres oktatás keretében ismerkednek meg a dicső olasz multtal, a világháború és a fasizmus hőseivel és történetével.

III. Az avangárdisták és a leányok szellemi fejlettségüknek megfelelően megismerkednek a fasizmus tanaival, szervezetével, jogi-, gazdasági stb. rendszerével.

IV. A vezetésre való rátermettséget az évenként rendezett országos szellemi versenyeken állapítják meg s ennek alapján adják az ösztöndíjakat. A vezetők szelekciója már itt kezdődik.

Az ifjúság tagsága önkéntes. Római iskolalátogatásaim során külön figyeltem, hogy kik nem tagok. Ezeknek a száma ezrelékekben is elenyészően csekély. A Giulio Cesare intézet igazgatója mondotta pl., hogy az intézet 2006 tanulója közül csupán 6 nem lépett be a GIL-be. A szülőkkel folytatott megbeszélés során még 4 tanuló lépett be, két család gyermekeit semmiképen sem volt hajlandó a szervezetbe engedni. Később kitünt, hogy a szülők kommunisták voltak.

Az egyik csoportból a másikba való átlépést a korhatár szabályozza s ez az évenként megismétlődő fasiszta sorozáson (leva fascista) megy végbe. 1938 májusában alkalmam volt résztvenni a római sorozáson a Foro Mussolinin, mely nagy ünnepélyességgel ment végbe. Ebben az évben Olaszországban 1,676 893 tag került sorozás útján a pártba. 1938 augusztus 1.-én a GIL tagjainak száma kikerekítve a kö-

vetkező (zárójelben a fiúkénak megfelelő kategóriában a lányok adatai szerepelnek). Farkaskölykök: 1,350.000, balillák: 1,700.000 (1,600.000), avangárdisták: 900.000 (400.000), ifjúfasiszták: 1,200.000 (400.000), pontosan összesen: 7,577.381.

E pompás szervezet megteremtője nem valami különös elméleti tudással rendelkező pedagógus, hanem a nagy gyakorlati érzékéről közismert Ricci Renato.

**Feladatok.**

1. Szellemi-, sport- és katonai előképzés.
2. Az elemi és középiskolai testnevelés oktatása.
3. Tanfolyamok rendezése.
4. Szociális gondoskodás (táborozás, nyaraltatás, üdülés, gyógykezelés stb.)
5. Utazások (turisztika, külföldi, tengeri stb. utak, ösztöndíjak).

**Pénzügy.**

A szervezet kiadásainak fedezésére szolgáló anyagiakat a párt, a minisztérium és különféle egyesületek, valamint hagyatékok, adományok, államsegélyek és a tagsági díjak alkotják. Dísztag az, aki legalább 10.000 lírás alapítványt tett, örökös tag aki egyszer legalább 500 lírát adományozott, rendes tag az, aki magát legalább 5 éven át évi 60 lira tagsági díj fizetésére kötelezte.

**Vezetés.**

Ha egy szervezet hosszú időre tervezi valamely magasabbrendű cél megvalósítását, akkor szükséges egy olyan vezetőréteg alapos megszervezése, amely a milliós ifjúsági tömegek vezetését és nevelését ellátni képes. Három elemre van szükség: 1. intézményre, mely a vezetőket képezi ki, 2. tanfolyamokra, melyek az önkéntes, valamint az elemi és középiskolai vezetők pedagógiai tudását kimélyítik, 3. a szervezeten belőli szelekcióra.

A hivatásos vezetők kiképzését látja el az Accademia della GIL, melyet Mussolini avatott fel 1928. február 5-én. Ez nagy általánosságban megfelel a mi testnevelési főiskolánknak, de erős katonai színezete van. Az intézménynek főiskolai jellege van (istituto superiore). Az akadémia a Foro Mussolinin székel a Tiberis jobb partján, modern épületben. Az intézet a legmodernebb pedagógiai, orvosi és sportfelszereléssel rendelkezik.

Az akadémiára való felvétel nyilvános versenyen történik, melynek főcélja a jelölt erkölcsi, polgári, faji és orvosi vizsgálata. A jelöltek írásbeli vizsgát is tesznek, melynek célja korunk politikai viszonyainak megítélésében való jártasság megállapítása. A hallgatók az intézettel kapcsolatos internátusban nyernek elhelyezést. A tanulmányok 3 évig tartanak.

Az akadémia tanítási tervezete 4 főcsoportban történik: politikai, katonai, orvostudományi és testnevelési szakosztályokban.

Ha a hallgató elvégezte az akadémiát, akkor a GIL szervezetében nyer alkalmazást és kinevezik az önkéntes nemzetvédelmi alakulat tisztjévé.

Az akadémiát végzett hallgató pályázhat a királyi hadsereg tiszti-

karába való felvételre anélkül, hogy katonaiskolát kellene végeznie. 1929-ben 1200 ifjú végezte el az akadémiát.

A hallgatók a fasiszta párt felügyelete alatt még 2 éves politikai kiképzést is kaphatnak, mely minden év október 29-én, a Marcia su Roma utáni nap évfordulóján kezdődik. Az első év főképpen elméleti, a második gyakorlati jellegű.

Az intézetbe való felvétel feltételei a következők: párttagság, 28 éven aluli kor, katonai szolgálat, ifjúsági versenyeken nyert helyezés, aktív működés a párton belül, az Accademia della GIL diplomája, a fasiszta forradalomban való részvétel. Ezen feltételek egyikének legalább meg kell felelnie a pályázónak.

A Collegio „Littorio"-nak propedeutikus jellege van. Ide olyan egyéneket vesznek fel, akik tanítóképző intézetet látogatnak és az Accademia della GIL-be való felvételre készülnek.

Az előbbihez hasonló az udinei tanítóképző és az orvietoi tanítónőképző. A tengerészeti pályára való előkészítést a velencei, brindisii és sabaudiai tengerészeti (collegio navale), a repülő előkészítést a forlii léghajózási iskola végzi. Mindezek az iskolák középiskolai jellegűek.

A nyári szünetben a már a kollégiumokban és az akadémián működő tisztek és vezetők számára tanfolyamokat rendeznek, amelyeken az új tanítótipust alakítják ki: nevelő, szervező, katona. Ezen nyári tanfolyamok leggyakoribb helyei Róma, Torino és Forli. 1939-ben 13.903 vidéki tanfolyamot rendeztek.

**Katonai előképzés.**

A balilla-szervezetek katonai előkészítők. A GIL kizárólag katonai jellegű. A GIL főparancsnoksága mellett működik a GIL katonai előkészítő parancsnoksága, melynek feladata a szárazföldi, tengeri és légi sorozás. Ez a szerv tanfolyamokat rendez, melynek keretében szigorú katonai kiképzésben részesül az ifjúság. Kész gépfegyveres alakulatok huszárok, tüzérek, hiradók, motorkerékpárosok, ápolók, vitorlázó repülők' rádiósok kerülnek ki ezekből a tanfolyamokból. 1938. májusában, Hitler római látogatásakor a Centocelle-n tartott ifjúsági bemutatón, melyen Starace, a fasiszta párt titkárának vezénylete mellett 52.000 ifjú vett részt, alkalmam volt látni egymás ellen küzdő géppuskás századokat. Pompás, lenyügöző látvány volt a hihetetlenül fürge olasz ifjak gyakorlata.

Az 1917-18-19. évben született katonai előkészítő tanfolyamot látogató ifjak száma 1938-ban 108.499-re rugott. (Az 1917-18-as évfolyambeliek közül 8240 vett részt géppuskás, 4132 a lovas, kb. 10.000 a tüzérségi kiképzésen).

A katonai előkészítő kiképzés a minden évben megrendezett római táborozásokon (Campo Roma) fejeződik be.

**Egészségügy.**

Nagy gondot fordít a GIL az egészségügyre, melynek keretén belül jelenleg 20.000 orvos működik. Az Arnaldo Mussoliniről nevezett betegsegélyző pénztár egyedülálló az egész világon. Ennek a működésére elegendő egyetlen adat: 1929. január 1-től 1938. október 28-ig 15.000 tagot részesítettek segélyben 15 millió lira összegben.

A tengeri és hegyi üdülőtelepek, klimatikus gyógyhelyek 30 napos turnusokban üdültetik a gyengébb szervezetű gyermekeket. Ezek 1926-tól működnek és már az első évben 107 telepen 60.000 gyermek nyaralt. 1938-ban pedig 440 telepen 780.000 gyermek üdült.

**Sportélet.**

A középiskolai testnevelést a GIL diplomás testnevelési tanárai látják el. 1938-ban 3968 oktató működött.

Az állami és nem állami középiskolákban 7035 testnevelő tanár működik. 1938-ban csak 3.000 tanuló volt tornamentes, ami 0·37 %-nak felel meg.

Az összes iskolákban kb. százezer testnevelési tanerő oktat mintegy 4 millió tanulót 24 ezer tornateremben, 6762 helységben. 1929-ben 2009 helység vett részt 452.501 szereplővel a tornabemutatókon; ez a szám 1938-ban 6559 helységre és 2,250.000 résztvevőre emelkedett.

A sportélet a fasiszta kormány számára annyira fontos, hogy nemcsak az ifjúság, hanem a vezetők körében is versenyeket rendez, amelyeken idős urak, sőt miniszterek is résztvesznek.

A fentiekben az olasz ifjúsági szervezetek rövid keresztmetszetét akartam adni. Láthattuk, hogy ez a szervezet óriási anyagi támogatással széles szervezeti alapon az ifjúságnak nemcsak a testi, hanem erkölcsi és szellemi nevelésével is törődik. A felületes szemlélő az utcán menetelő egyenruhás ifjak láttán önkénytelenül arra gondol, hogy csak testi nevelés folyik az ifjúsági szervezetekben. Csak akinek módja volt az egyes iskolákban látogatást tenni és közelebbről megismerkedhetett a vezetőkkel, a szellemi és erkölcsi célkitűzésekkel, tudja, hogy korunk egyik leghatalmasabb ifjúsági szervezetével állunk szemben, mely öntudatos művelője a Mussolinitől kapott hármas jelszónak: credere, obbedire, combattere, hinni, engedelmeskedni, harcolni. Hinni a fasiszta állam teremtette *erkölcsi* értékekben. Engedelmeskedni a szellemi és valóságos vezetők tudásának; jövőalakításának és akaratának; itt domborodik ki a totális államszemlélet tekintélyi elve az ifjúság síkján. Harcolni, küzdeni az Imperium Romanum megvalósításáért, ez a teleologikus elem. Mindez jelenti a testi fegyelmezettséget, a kényelem elleni harcot.

Az olasz ifjúság életszemlélete ezen hármas tagozódásának tudható be az integrális ember kitermelése, kire országa nyugodtan építhet nemcsak emberöltőre, hanem évezredekre.

*Gauder Andor.*

# A szaktárgyi formális képzés.

A formális képzés kérdése, amíg a pedagógia spekulatív és csak „tapasztalati“ (azaz véletlenül és rendszertelenül tett megfigyeléseken nyugvó) tudomány volt, meglehetősen egyszerűnek és világosnak látszott. Magától értetődő tételnek látszott, hogy a szaktárgyi oktatásban az egyes tantárgyak keretében nyujtott ismeretek mellett a legáltalánosabb lelki képességek is fejlődnek, azaz az adatszerű ismereteket eredményező tárgyi képzés mellett egy, az általános érvényű lelki képességeket a legszélesebben kibontakoztató formális képzés létét is felvették.

Meglehetősen régi a formális képzés fogalmának megalkotása — *Niemeyer 1796-ban* megjelent Grundsätze der Erziehung c. művében alapítja meg a formális képzés elméletét —, de azért szinte napjainkig is a legtöbb pedagógus kritika nélkül magáévá teszi ezt a fogalmat és annak egész elméletét. Ha feltesszük a kérdést, hogy miféle érvek igazolják a formális képzést, akkor a válaszokból kiderül, hogy ezek az *érvek jórészben racionális-spekulatív, deduktív eredetűek* és az a részük is, mely a kérdés tapasztalati igazolását adja, valójában csak alkalomszerűen tett megfigyelések halmaza. Manapság, amikor általánossá kezd válni az a felfogás, hogy a nevelőoktatói eljárások magasabb elveinek és kisebb részleteinek neveléslélektani kisérletekkel és tudatosan, tervszerűen végzett megfigyelésekkel adjuk meg a megalapozást, jogosan felmerülhet a kérdés, hogy az előbbiek figyelembevételével elfogadhatjuk-e olyan általános érvényűséggel és feltétel nélkül — mint ahogyan eddig elfogadtuk — a formális képzés elméletét?

A neveléslélektani kutatások a formális képzés kérdését a *transzfer* (átvitel, az egymódon fejlesztett képesség átvitele más szellemi működési területre) kérdésével hozzák szoros kapcsolatba, sőt — ha bátrabbak akarunk lenni és ki merjük mondani — a formális képzés fogalmának a helyébe mintegy a transzfer fogalmát akarják iktatni. A formális képzés elmélete deduktív úton keletkezett és utólag iparkodott tapasztalati igazolást találni a maga számára, az átvitel elmélete induktív módon tény-elemekből építi ki érvényességének körét, terjedelmét. Végső lényegében mindkettő egyet céloz = feleletet keresni és adni arra, hogy vajjon a különböző részleges szellemi tevékenységeknél általános érvényességgel, átvihető formában fejlődnek-e egyes képességeink, akár e képességek teljesítőképessége, akár pedig kiterjesztése irányában.

Mindezeket csak azért kellett végiggondolnunk, hogy tisztán lássuk a szaktárgyi oktatás keretében végezhető „formális“ képzésnek általános neveléstani alapvetését.

A szaktárgyi nevelőoktatásnak „formális“ eredménye kettős lehet = 1. Legáltalánosabb formális eredmények, az alapvető szellemi képességek gyarapodása. 2. Az illető szaktárgy keretében, a „szaktárgyi gondolkodás“ keretében elérhető „formális“ eredmények.

A neveléslélektani vizsgálatok kiderítették, hogy az egyes szaktárgyak keretében elérhető „formális“ eredmények *korántsem olyan általános érvényűek*, mint azt régebben gondolták. Igy pl. még manapság is

sokan a logikus gondolkozás, a következtetőképesség legjobb fejlesztőjének tartják a matematikai oktatást vagy a latin nyelv tanítását, de míg régebben ezt a tisztán racionalisztikus eredetű tételt minden pedagógus elfogadta, ma megkívánjuk a tétel módszeres igazolását, ez az igazolás pedig csak annyit deritett ki, hogy a matematikai oktatás fejleszi ugyan a *matematikai gondolkozás logikusságát*, a számok, a mennyiségek világában használható következtetőképességet, de korántsem mutatható ki, hogy a maga általános voltában fejlesztené *a* logikus gondolkozást, *a* következtető képességet. A latin nyelv tanítása fejleszti ugyan a latin és hasonló szerkezetű nyelvek szerkezeti átértésére irányuló logikus gondolkozást, de nem igazolható, hogy *a* logikus gondolkozást, azaz a bármely szellemi-tevékenységi területen használható logikus gondolkozást fejlesztené. Ugyanezeket mondhatjuk a többi szaktárgyi oktatásban elért „formális" eredményről is.

Általános elvnek tekinthetjük, hogy egy szellemi ismeretrendszerben és működési rendszerben, annak egy részterületén végzett szellemi tevékenység révén elérhetők olyan formális eredmények, melyek *annak az egész rendszernek a területén* használhatók, föltéve, ha ennek a formális eredménynek elérésére irányuló munka az illető szakkörnek megfelelő módszer tudatos felhasználásán épül fel. Pl. a növénytanban néhány egysejtű növényen végzett megfigyelésen keresztül bevezetjük tanulóinkat az életesség, az életes létezés kritériumai keresésének és felismerésének gondolatkörébe. Ha tanulóink egy magasabb szervezettségű növényi vagy állati organizmuson a fentebb megismert gondolatvezetéssel felismerik az életesség kritériumait, akkor tanulóink oktatásában biológiai-formális eredményt értünk el. Vagy hogy egy összehasonlító példát mondjunk, formális részletcél lehet annak a gondolatkörnek a kialakítása, hogy bizonyos behatások után miféle állandó reakciókat várhatunk. Ugyanazon behatásnak azonban lehetnek a mennyiségek világában lejátszódó vagyis kémiai, az életjelenségek körében lejátszódó vagyis biológiai stb., stb. reakciói. Világos, hogy ezeket a formális részletcélokat az egyes ismeretkörökön, szaktárgyakon belül *különkülön kell megközelítenünk*. Valaki esetleg azt mondhatná, hogy ezek a példák már a formális nevelés körén kívül esnek és oda csak a legáltalánosabb szellemi működések képezhetősége tartozik. De hogy ez utóbbi esetben sem maradhatunk a formális képzés eddigi nagyon is kényelmes álláspontján, azt már fentebb a gondolkozás logikusságának fejlesztéséről mondott példával bemutattam.

Mi lehet tehát az a formális-nevelési eredmény, amit a szaktárgyi tanítással, tehát általában az oktatással elérhetünk, vagyis amire törekednünk kell? Az alapos és módszeres neveléslélektani vizsgálatok kideritették, hogy „szaktárgyi formális eredményeket", tehát egy azonos módszerű, strukturájú ismeretkörben használható érvényű formális eredményeket valóban el lehet érni, míg az „általános formális képzés" legtöbb részében legalább is illuzórikus. Reális talajon akkor mozgunk tehát, amikor szerényen egy-egy szaktárgycsoporton belül törekszünk csak formális eredményekre. Létszólag szerényebb ez a programm, de ha tudatosan kiépítjük, úgy az mindenesetre nagyobb érték lesz neve-

lőoktatói munkánk számára, mint amekkora értéket eddig az általános formális képzés — elméletének hangoztatása jelentett.

Tudom, hogy sokan vegyes gondolatokkal olvassák e sorokat és azt mondják, hogy egy „kikristályosodott" pedagógiai elvet mégsem lehet olyan könnyen félretólni, mégha az egy rokonelvnek — a szaktárgyi formális képzés elvének — kedvéért is történik. Azoktól, akik ezt gondolják, csak arra a kérdésre kérnék őszinte feleletet, hogy eddigi oktatói munkájukban végeztek-e rendszeres megfigyeléseket vagy kísérleteket arra vonatkozólag, hogy egyes szellemi tevékenységek valóban olyan kétségtelen formális eredményeket hoztak létre, mint ahogyan elméletben hangoztatni szerettük és nem inkább azt vették-e észre, hogy *formális eredményeket a „szaktárgyi gondolkozás" fejlődésében lehet kimutatni?* Élőszóval is feltettem már sok kartársamnak ezt a kérdést és a kapott feleletek azokkal a neveléslélektani kutatási eredményekkel egyetemben, melyeket előljáróban említettem, végleg meggyőztek arról, hogy a formális képzésről szólva elsősorban *a szaktárgyi formális képzés lehetőségét kell hangoztatnunk*, mint reális, igazoltan megvalósítható és gazdag lehetőséget.

*Dr. Uherkovich Gábor.*

# Iskolaszanatórium.

Régi problémája a nevelő társadalomnak, hogy miként kezelje azokat a gyermekeket, akik hosszabb betegségük révén nem végezhetik tanulmányaikat az egészségesekkel egyidőben. Különös jelentősége van a kérdésnek hazánkban, ahol a tüdőgümőkór fertőzésének a zsenge korúak óriási tömege van kitéve: egyrészt el kell ezeket különíteni az egészségesektől, másrészt azonban biztosítani kell számukra azt, hogy a betegség leküzdése után ne legyenek nagy tanulási hátrányban azok mögött, akik tanulmányaikat zavartalanul végezhették.

Jelenleg még csak egy intézmény van az országban (a Magyar Iskolaszanatórium Egyesület szentgotthárdi tüdőgyógyintézete), amely a nehéz és mindkét irányban egyenkint is teljességet követelő kettős célt: beteget gyógyítani és nevelő-oktató munkát végezni, közelítő tökéletességgel megvalósította. Az alábbiakban néhány vonását vázoljuk a Szentgotthárdon folyó munkának, egyrészt, hogy a pedagógus-társadalom tudomást szerezzen róla, másrészt pedig azért, mert ezzel is szolgálni kívánjuk a nemzetet annak hangoztatásával, hogy nem csupán egy, hanem még sok hasonló célkitűzésű intézményre lenne szükség Magyarországon.

A szentgotthárdi tüdőgyógyintézet egyetlen az országban, ahová kizárólag iskolásgyermekeket vesznek fel s ahol a gyermekek betegségük tartama alatt — egészségi állapotukhoz és iskolatipusukhoz mért — az első cél: a gyógykezelés mellett, tanterv szerinti oktatásban is részesülnek. Az intézet 10 év óta áll fenn és teljesíti emberbaráti hivatását: célja, hogy a testi gyöngeségük miatt elmaradó gyermekek tanulmányi idejükből ne veszítsenek. E célkitűzést megvizsgálva, sok probléma ve-

tődik fel mind a tanár, mind a nevelt szempontjából. Nézzük először a gyermek számára legfontosabbat: a gyógyulási lehetőségeket.

Szentgotthárd éghajlata subalpin jellegű, a tél derűs és napsütéses, Az iskolaszanatórium széltől védett, déli fekvésű helyre épült. Az épület eredetileg óragyár volt; hatalmas ablakaival, tágas és világos helyiségeivel ideális szanatórium céljaira. Hatalmas fenyvespark veszi körül s ez egészen a Rábáig nyúlik le. A kertben vannak a fekvőcsarnokok és a szabadlégi tantermek, utóbbiakban megfelelő idő esetén, a tanítási órákat tartják. A betegszobák tiszták és világosak; szigorú szabály, hogy éjszakára az ablaknak nyitva kell lennie. A intézethez tartozó iskolaépület, amelyet a főépülettel fedett folyosó köt össze, két év óta u. n. B) épület, töltéses és súlyosabb állapotú betegek számára. Így természetesen a tanítás ideiglenesen nehézségekbe ütközik, de tervbe van véve egy uj iskolapavillon építése. A kétféle betegcsoportból külön-külön alakított osztálynak, az A-nak és B-nek teljesen elkülönített ebédlője, hálója, nappalija, fürdőszobái és tantermei vannak. A B) épületbeli tanulók közül csak azok jöhetnek át az iskolába, akiknek erre orvosi engedélyük van, egyébként szentgotthárdi időzésük tisztára gyógycélokat szolgál.

Az intézetben az az elv érvényesül, hogy a tanár van a növendékekért. Az orvosi felügyelet természetesen a tanári működés felett áll; ha ugyanis a növendék egészségi állapota hanyatlást mutat — pl. testsúlycsökkenés mutatkozik, — akkor a tanítás abbamarad és a gyermek a javulás beálltáig nem jöhet át az iskolába.

Az a körülmény, hogy az intézetbe 6—18 év korhatárain belül az elemi iskolásokon kívül a közép- és középfokú iskolák összes tipusainak tanulói fölvehetők, eléggé megmagyarázza a tanítás rendkívüli nehézségeit Polgáristák, gimnazisták, sőt ezeken belül még reálgimnazisták és reálisták is, az összes szakközépiskolások, tanítónövendékek és igen sokféle intézetből még az egyes iskolafajok keretei között is, ezerféle iskoláskönyv, utasítás, vizsgafeltétel, előrehaladottsági fok, eddigi tanítási módszer, iskolai szellem zűrzavarjában tántorog kezdetben az iskolaszanatóriumba cseppent tanár. És mégis mind e divergálóságokat össze kell egyeztetnie és munkáját akként irányítani, hogy a lehetőség határain belül mindenki megkapja a számára tantervi utasításában előírt ismeretanyagot. Nehéz és felelősségteljes munka; már maga az órarend összeállítása olyan szakértelmet kíván, ami csak évtizedes gyakorlattal érhető el.

A napirend szinte percnyi szakaszokra osztja az időt. Fél 8-kor kelnek a növendékek, 8-kor közös imán vesznek részt, majd reggeli következik. Egynegyed 9-től egynegyed 11-ig tanítás van, tizóraizás, fél 11-kor orvosi szemle, utána fekvőkúra délig. Déltől egynegyed kettőig ismét két tanítási óra, ebéd, 2-től 3-ig fekvőkúra, egynegyed 5-ig ujra órák, majd uzsonna, hőmérőzés és 6-ig lecketanulás. Este fél 8-ig ujra fekvő kúrát tartanak, megvacsoráznak és kb. háromnegyedórás szabad foglalkozáson — társasjátékok tanári vezetéssel — vesznek részt. Az esti ima ideje háromnegyed 9, utána tisztálkodás és fél 10-kor villanyoltás. Monoton és kevés változatosságot igérő napi foglalkozás ez még

beteg gyermekek részére is, hát még a tanárnak! Szabad ideje jóformán egyáltalában nincs, szolgálatát pedig jórészt olyan körülmények között kell igen lelkiismeretesen ellátnia, amik egész embert, egész nevelőt kívánnak meg.

Az intézetnek az 1940—41. tanévben két tanítónője, 5 középiskolás és 1 polgári iskolás tanára volt. Valamennyi bennlakó. A fennmaradó órákat a szentgotthárdi állami gimnázium tanárai látják el és hivatalosan ennek az iskolának a fennhatósága alá tartozik az egész pedagógiai munka. A gimnázista növendékek az állami gimnázium magántanulói, a polgáristák pedig a körmendi polgári iskoláé. A bennlakó tanárnak heti 39 tanítási órája van; a lyukas óra ismeretlen fogalom. Könnyítésnek mondható, hogy az órák 45 percesek — természetesen a beteg gyermek nagyobb fáradékonyságára s nem a tanárra való tekintettel, — viszont a heti 39 óra tulajdonképpen csak egy részét képezi a bennlakó nevelő-tanár összes munkájának. Talán nem is nehezebbik részét... A tanárnak kell a sok iskolatipusú tanulóhoz alkalmazkodnia s nem vehető az intézet vezetősége részéről az figyelembe, hogy melyik tanár milyen szakos; itt mindenkinek el kell látni tudnia csaknem az összes tantárgyak tanítását. Az osztályok nem nagy létszámúak de előfordul, hogy 8 tanulónak 8 fajtájú, szerzőjű tankönyve van. Gyakori eset, hogy az egyik növendék már tanulta azt, amiről a másiknak még fogalma sincs (ugyanolyan osztályosok esetében); némelyik egész évét az iskolaszanatóriumban tölti, a másik csak 6 hetet és közben a lehetőségek végtelen sorozata van. A tanárnak minden eshetőségre állandóan felkészülten kell állnia és bár ezer és egyszer eszébe kell jusson, hogy nem egészséges tehát nem teljes munkavégzőképességű gyermeket tanit, hanem betegeket, mégis eredményt *kell* felmutatnia. Ezért — és sok más, itt szinte fel sem sorolható ok miatt — talán egyetlen iskolában sincs a pedagógus munkájának nevelői részére, szeretetére, tapintatára és türelmére annyira szükség, mint a szentgotthárdi intézetben.

A nevelő-tanár együtt étkezik a növendékekkel és ott állandóan nevelnie kell, a szó legközvetlenebb formájában. Sorra elhangzanak a gyermekkorból ismert „ne könyökölj", „ne csámcsogj", „görbén ülsz" stb. összes változatai. Némelyik gyermek ingerlékeny, különösen a pubertas korában tör ki ez rajtuk, de a betegség is fokozza. Szem előtt kell tartani azt is, hogy a fiúk és leányok együtt tanulnak, tehát gyöngéd szálak is szövődhetnek. Ezeket az — egyébként tüdőbetegeknél felfokozott érzelmi megnyilvánulásokat elérő — érzéseket azután a tanárnak kell megfelelő határok közé szorítania. Tekintettel arra, hogy a növendékek távol vannak otthonuktól — s Szentgotthárd peremhelyzete, a legtöbb szülő anyagi gyengesége, ujabban az igen rossz vasúti összeköttetés a távolságokat még jobban fokozza, — önkéntelenül keresnek valakit, akivel bizalmasok lehetnek, akinek problémáikat elmondhatják, néha-néha szívből panaszkodhatnak is. Ilyenkor ismét feladatok tornyosulnak a tanár elé: megmagyarázni a növendéknek, hogy nem minden úgy van a világban, ahogyan azt ő gyermeki szemével látja, vigasztalnia, megnyugtatnia, kitartásra serkentenie kell. A fegyelemtartás is nehéz munka, mert a folytonos együttlét által önkéntelenül is bizalmasabbá válik a növendék és tanár között a hang.

Mind ezek az apró körülmények és látszólag nem nagy fontossággal biró dolgok sok-sok csüggedésre és vitára adhatnak alkalmat. A szentgotthárdi intézet nehéz próbakő különösen a kezdő tanár számára — s a jelen sorok írója éppen ilyen — mert olyan célokat tűz elébe, amelyek csak nagy lélekjelenléttel, állandó önfegyelmezéssel, alkalmazkodással és meleg szívvel oldhatók meg.

Figyelemmel kell lennie a tanárnak az orvosokkal és ápolókkal való együttműködésre, természetesen szigorúan ügyelve arra, hogy azok hatáskörét meg ne sértse. Nem mindig surlódásmentes az érintkezés. Sajátos orvosi fegyelmező eszköz a különböző fokú büntetés, amely a tanárnál megváltható egy-egy vers vagy számtanpélda formájában. A tanár, ha fegyelmetlenség fordul elő, megkéri az ápolót, hogy fektesse le korábban a gyermeket, vagy eltiltja a közös esti társasjátékon való részvételtől.

A növendékek könnyen kezelhetők, jóindulatúak, általában szorgalmasak és különösen a nagyobbakban hihetetlen becsvágy van. Hálásak is és bármily kis szeretetmegnyilvánulásért őszinte ragaszkodással fizetnek.

Rövid beszámolónknak immár a végére értünk. Nem azért, mintha a tárgyat kimerítettnek éreznénk s el tudtuk volna sorolni azoknak a problémáknak, sajátosan neveléslélektani motivumoknak és tanügyi közigazgatási kérdéseknek a színes változatát, amelyek az iskolaszanatóriumokkal kapcsolatban felmerülnek. Tennivalókat is bőven fel tudnánk sorolni, s szinte valamennyit a *suaviter in re, fortiter in modo* jegyében. Cél és intézmény egyaránt helyes, viszont sok-sok mozzanatbeli javításra, változtatásra van szükség — s ez természetes is az iskolaszanatórium magyarországi kialakulatlan, fiatal intézményénél — ahoz, hogy nevelésügyünkben eredményesség és fontosság szempontjából a megillető helyet elfoglalja.

*Aldobolyi Nagy Helga.*

# Irodalomtörténet a polgári iskolában.

Az 1918. évi polgári iskolai Tanterv és Utasítás, a magyar nyelv tanításának feladatát a következőkben állapítja meg:

a) A szabatos előadás képessége szóval és írásban.

b) A magyar nyelv és stílus legfontosabb törvényeinek ismerete.

c) Megfelelő olvasottság alapján bevezetés a magyar irodalom ismeretébe.

A négy évi magyar nyelv-tanítás anyaga három mondatba összesürítve, az első pillanatban nem is tünik olyan nagy feladatnak. De ha kissé mélyebben belegondolunk, hogy mit jelent a „szabatos előadás képessége", akkor megdöbbenünk, hiszen e fokon a *14. életévvel befejeződik* a tanítás. Már pedig ilyen korban beszélni sem lehet rendes magyarsággal, még kevésbbé szabatosan s hol vagyunk akkor még a b) és c) pontok követelményeitől. Használatban lévő tankönyveink nagy

része pedig, szinte Utasítás ellenesen, a nyelvnek és stílusnak nemcsak „legfontosabb törvényeit“ ismertetik, hanem közel rendszeres nyelvtant és stilisztikát adnak.

A fentiek folytán különösen a IV. osztályban tornyosodnak fel a nehézségek, hol a c) pontot kell megvalósítani. Itt poétikai fogalmakat kell tisztázni és a magyar irodalmat ismertetni. De bele kell foglalni ez év anyagába az előző évek ismereteit is, mert ez az utolsó év, nyelvtan már két év óta nincs, pedig a helyesírás nem kis dolog, meg fogalmazni is kell tudni, méghozzá elfogadható írással s mindezt — *hetí 3 órában!*

Ezek után nézzünk szembe a feladattal. — Heti 3 órás tárgyból egy tanítási évben legfeljebb 100 órát vehetünk számításba. Az előző évek összefoglalandó és megerősítendő anyagán kívül a IV. osztály számára az Utasítás a következő költői és prózai olvasmányokat írja elő:

a) *Költői olvasmányok:* Részletek Zrinyi Szigeti Veszedelméből. Vörösmarty: Cserhalom. Kisebb költemények Balassitól, Csokonaitól, Berzsenyitől, Kölcseytől, Vörösmartytól, Eötvöstől, Tompától, Petőfitől, Aranytól. Kozma: A magyar paraszt, A magyarok szimfóniája. Vargha: Rákóczi temetése. Szabolcska: Legenda a csatatérről.

b) *Prózai olvasmányok. Különösen:* Mikes leveleskönyvéből, Kölcseytől (pl. Paraeneisisből és Mohácsból), Széchenyitől (pl. a Hitelből a Végszó utolsó két kikezdése és a Világ „Ön- és körülményismereti töredékek“ c. fejezetéből a lelki függetlenség négy fősarkalatáról szóló részlet), Eötvöstől (pl. Kőrösi Csoma Sándorról mondott beszédéből), Kossuthtól (pl. „Erdély és Unió, egység a magyarnak“ c. beszéde), Deáktól (pl. Husvéti cikk, Levél egy barátja fiához). — Útleírások. — Könnyebb értekezések (részben kapcsolatosan a magyar történelemmel, valamint a természet világából és a gazdasági életből.)

*Házi olvasmányok*: Arany: Toldi estéje, Kisfaludy Károly: A kérők. Jókai: A nagyenyedi két fűzfa; A debreceni kastély. Mikszáth: Huszár a teknőben. Baksay: Dáma.

c) Poetikai és retorikai tanulságok levonása és összefoglalása. A négy osztály olvasmányai alapján *összefoglaló történeti tájékoztatás a magyar irodalomban.*

Eddig az Utasítás szószerinti idézése. A továbbiakban maga is elismeri az anyag nagy zsufoltságát s bár azt mondja, nem kell „rendszeres“ tárgyalásra gondolnunk, de az útbaigazításoknál még inkább tömíti az anyagot. Megemlékezik a műfajokról, a szép fajairól, szerkezetről, stb. írók ismertetéséről“ némi történeti menetben és környezetben“, „főleg XIX. századi irodalmunk szerepéről nemzeti és művelődési életünkben.“ Hivatkozzunk régi egyházi énekekre illetőleg a zsoltárokra, emlékezzen meg a tanár Pázmányról és Gyöngyösiről, Kazinczyról, Kisfaludy Sándorról, Kisfaludy Károlyról, Tompáról, Jókairól, Mikszáthról. De irányítsa a tanár „a tanulók figyelmét más nagy írónkra, pl. Katonára, Keményre, Madáchra is.“

Nem idézzük tovább az Utasítás szavait, mert az mindig súlyosabb és súlyosabb feladat elé állítja a tanárt. Vessünk most számot a rendelkezésünkre álló idő felhasználásával.

A fentiek figyelembevételével legalább 35 költőről, íróról kell megemlékeznie a tanárnak, ami legkevesebb 1—1 órát vesz el (ami teljesen lehetetlen, de Petőfit, Aranyt, Jókait stb., még ezen a fokon sem szabad 1 órán elintézni; az elméleti anyag tisztázása ugyanennyi időt emészt meg, (ha elszórtan is), az előírt 8 dolgozatra is kell, javítással együtt legkevesebb 16 óra s mi marad ekkor az előző évek nyelvtani, stilisztikai stb. anyagának ismétlésére s általában az elmélyítő összefoglalásokra és hány óra maradhat el egy-egy tanév folyamán! Ilyen körülmények között a feladat elvégzése lehetetlennek látszik, különösen ha mindezekhez hozzávesszük azt a réteget, mely a polg. isk. tanulók zömét alkotja; a nincstelen telepi munkáskörnyezetet, ahol nem támaszkodhatni az otthoni munkára s így mindent az iskolában kell elvégezni.

Mindezek ellenére meg kell találnunk a kivezető útat, hogy áthidalhassuk a mérhetetlen szakadékokat. Először is tisztában kell lennünk azzal, hogy itt nem támaszthatunk komoly igényeket és *a cél nem lehet más, mint a nemes irodalom megszerettetése.*

Ez nem lehetséges másképen, minthogy már az I. osztálytól kezdve rakjuk le az alapokat. Egy-egy poétikai alapfogalmat érzékeltetünk, egy-egy életrajzi adatot rögzítünk, hogy ezekre azután a felső fokon csak hivatkozni kelljen és azokat felfrissítve, kibővítve, rendszeresebben tárgyalhassuk.

Természetes, hogy ezen a fokon sem merülhet ki az irodalomtanítás tartalmi ismertetésekben, sőt éppen ezen a fokon nem merülhet ki abban, mert messzemenő céloknak kell vezetniök a tanárt, az hogy megszeresse az igaz magyar irodalmat, a jövő olvasóközönsége. *Élményt kell nyujtanunk* a tanulóknak, hogy lelkük egy részévé váljék a magyar szellem egy-egy írásban fennmaradó darabja. Ehhez azonban rengeteg mindenre van szükség. Mert hiába igyekszik a tanár észokokkal, esztétikai fejtegetésekkel, vagy bármely más módon elhitetni a tanulókkal, hogy pl. Kemény Zsigmond regényei a magyar szellem legkiemelkedőbb alkotásai, hogy azok remekművek, a tanulók nem hihetik el s óvakodni fognak minden ilyen „remekműtől", ez nem ingerli őket a nemes irodalom élvezésére.

A fentiekből következik, hogy itt elsősorban *a kiválogatásnak van a legnagyobb szerepe*, hogy a fokozatokban ne legyen ugrás, alkalmazkodjék a tanulók fejlődési és felfogóképességéhez. Már kezdetben úgy kell az egészet elinditani, hogy az érdeklődést felkeltse és mindig feljebb haladva *úgy kell az órákat irányítani, hogy az érdeklődés egyetlen órán se törjön meg*, mert akkor kárbaveszett minden eddigi törekvésem, mégegyszer nem fognak nekem ugyanazzal az áhítattal figyelni, ha egyszer becsapottnak érzi magát az igen érzékeny gyermeki lélek.

Ehhez tartozik, hogy bizony jó ideig, csaknem egész évben, a tanárnak magának kell bemutatnia, a lehető legszuggesztívebb módon, szemelvényeit. Mert az ehhez szükséges módon nem a 14 éves tanuló, hanem sok felnőtt sem tud olvasni. Természetes, hogy ez nem történhetik katedrai magaslaton, honnan állandó feleltetéssel rettegtetem a tanulót, hanem a legnagyobb közvetlenséggel, közéjük ülve, inkább barátikört alakítva, az egyes részeket beszélgetés formájában tisztázva.

A magam részéről pl. mondhatom, hogy így haladva, ez az olvasókör meghozta gyümölcsét. Olyan érdeklődést keltett, olyan nemes versenyre ösztönözte a tanulókat, hogy egymást fölülmulva nem győztem meghallgatni „nem-kötelező" olvasmányaik élményeit. Sőt így még azt is sikerült megállapítanunk, hogy pl. a dalnak, regénynek stb. mik a jellemző jegyei.

Így értünk el aztán arra a fokra, hogy a „modern" líra ismertetésénél, már közös olvasmányaink révén nem egyszer sikerült a tanulók lelkéből ilyen hangokat kicsalni: „De szép ez tanár úr!" Ez az egyetlen mérték, mellyel az óra értéke megállapítható. A többi idővel mind elvész.

Sokszor elgondolkozom: mikor volt tanítványaim valamelyikét látom felismerhetetlenségig piszkos „munkaruhában", amint hatalmas teherrel a hátán száguld egy kerékpáron valamelyik műhelybe, ahol kora hajnaltól késő estig robotol: hogy minek is kellett szegény gyereket „A lélek halhatatlanságá"-val gyötörnöm. (Tankönyvünk ezt tárgyalja!)

És mégis, ha olykor-olykor elvetődöm egy-egy telepi műkedvelő, vagy hasonló előadásra, mit látok? A vezérkolomposok az annak idején legtágranyitottabb szemű „olvasóköri" tagok. Ha elbeszélgetek velük, bizony már fogalmuk sincs arról, hogy mi a dithyrambus. (vajon minek kellett ezt nekik valaha is tudniok?) de felcsillanó szemmel emlékeznek arra a kis fiúra, aki először jutván be a városba, Istennek véli a harangozót s kolompnak mondja a harangot. Igaz, hogy ennek sem tudja már sem címét, sem költőjét, de lelkében él sok apró gyönyör, amire szívesen emlékszik s ami mindig oda köti az iskolához.

Ez így van jól, ez a cél, és ha ezt elértük, a hivatást ezen a fokon betöltöttük. És ha válogatásunk olyan volt, ami egyben záloga is magyarságunk nemesbítésének, akkor még azt is láthatjuk, hogy ez irányban nagyon fogékonyak az ifjú magyar lelkek. A „magyarságismeret", aminek az iskolába való bevezetéséről még csak itt-ott cikkezgetnek, a tanulókat rendkívüli módon érdekli. Határtalan nagy örömük van, mikor egy-egy novella nyomán sikerül kideríteniök a magyarság egy-egy vonását; mikor pl. Arany Nyalka huszárjában felfedezik a bajársiasságot; vagy nehezebb helyen, Balassinál megállapítják a magyar ember természetszeretetét, vagy mikor Toldiban az egész magyarság megtestesítőjét ismerik fel rajongó szeretettel. Ezeknek nagy értékéről azt hiszem nem kell külön beszélnünk.

A baj nem is itt van, hanem ott, hogy bizony ilyen módon a tárgyi ismeretek nem egyszer háttérbe szorulnak. Ezek feldolgozására csak bizonyos egységek befejeztekor kerülhet sor, márpedig az iskolalátogató csak a formális tudást tudja lemérni. Azt, hogy a tanulók lelkében mit épített a tanár, az minden kivülről jött előtt titok marad.

A tanár munkája minden más munkától különbözik, amire vonatkozóan normákat felállítani nem lehet, mert vagy a normákhoz alkalmazkodik s akkor kénytelen-kelletlen elvitathatatlanul fel kell áldoznia a léleknevelés csakis egyénien végbevihető módját, vagy vállalja a kevésreértékelés következményeit. De nemcsak a tanári munka másnemü

tevékenység, hanem maga a magyar irodalom tanítása is. E tárgy tanítása ill. tudása nem hasonlítható más tárgyakéhoz, mert itt az eredmény nem a tárgyi tudásban áll s abból meg sem állapítható. E tárgy természete a lélek készségét kívánja, mely nélkül csaknem semmit ér minden adattudás.

Lehet megoldás az is, hogy mindazokat, amiket a lelkekre akarok írni, egy füzetbe iratom gyönyörü kiállításban, a lélek azonban kongani fog. Nem teszem, inkább vállalom a következményeket s megelégszem saját lelkiismeretem nyugalmával.

*Gergely Gergely.*

# A nevelés eszközeinek szerepe a népiskolai olvasmánytárgyalásban.[1]

A nevelés tapasztalati fogalmából következik, hogy a nevelés hosszamos ideig tartó, céltudatos és tervszerű szellemi tevékenység. Tehát nem egyszeri közbelépés, önkénytelen tevékenység, hanem meggondolást, tudatos alakítást kíván a nevelőtől. Az iskolában a tanító a nevelő. Hogy a tanító a nevelés feladatait teljesíteni tudja, szüksége van olyan eszközökre, amelyekkel feladatait megoldhatja; ezek a nevelés eszközei. Különösen a tantárgyak tanítása közben pótolhatatlanok a nevelési eszközök. Ezek a következők: 1. gondozás: ápolás és gondoskodás, 2. tanítás: példaadás és oktatás, 3. gyakorlás: szoktatás és foglalkoztatás; ez utóbbiaknak segédeszközei: a jutalmazás és büntetés. — Az olvasás megtanítása sokirányú munkát kíván a tanítótól, ezért tanításában nagy szerepük van a nevelés eszközeinek.

Nézzük, miképpen érvényesülnek az egyes nevelési eszközök e tantárgy oktatása közben. Az olvasmánytárgyalási oktatási egység feldolgozása is a szokott hármas tagolás: fokozatok szerint történik; ha vizsgálódunk, azt találjuk, hogy minden egyes fokozatban más-más eszköznek jut nagyobb szerep. De ezek nem válnak külön egymástól, hanem az egyik kiegészíti a másikat, erősíti a másik hatását, mert az eszközök a nevelés egy-egy részlete, tehát a nevelés ezeknek az eszközöknek változatos alkalmazása. Tárgyuk szempontjából nézzük sorra az egyes eszközöket.

1. A gondozás azt jelenti, hogy másnak a gondját magunkra vesszük. Ennek két alakja közül *a)* az ápolásnak csak teljesen fejletlen gyermek nevelésében van jelentősége. Tehát ez az eszköz az olvasás- és olvasmánytárgyalásban nem érvényesül.

*b)* A gondoskodás a külső körülmények kedvező alakítása. E meghatározás tartalmából következik, hogy a tanítónak erre az eszközre gondolnia kell az olvasás tanítása közben. Meg kell őriznie a növendéket a kedvezőtlen hatásoktól; vagy azokat jóra fordítania a növendék

[1] Az egész cikk minden ízében *Imre Sándor: Népiskolai neveléstan* c. művéhez kapcsolódik, szószerint átvéve belőle több fogalmi meghatározást, külön jelezés nélkül.

számára. Vigyáznia kell a tanítónak arra, hogy a gyermek ne hajoljon közel az olvasókönyvhöz, a nap ne süssön a könyvre, viszont kellő világosság legyen a teremben. Gondoskodik arról is a tanító, hogy másik tanuló ne vonja el társát a munkától, vagyis mindenki vegye ki részét a közös munkából, hogy mindenkinek kellő szemléltetési anyag álljon rendelkezésére egy-egy olvasmány tárgyalásakor. De nemcsak a külső körülményekre kell kiterjednie a tanító figyelmének, azaz gondoskodásának, hanem arra is, hogy minden növendékben meglegyen a dolgozáshoz szükséges lelki feltétel. Ne erőltesse a gyermeket az olvasásra, ha otthon olyan volt a családi hangulata, hogy nem tud attól a gyermek megszabadulni; ezt a jószemű tanítónak észre kell vennie. Ennek figyelembevétele igen nagy gondot kíván a tanítótól, ezért nehéz feladat ennek a nevelési eszköznek a használata. Ügyelnie kell a tanítónak arra, hogy ne vigye túlságba a gondoskodást, mert ez veszélyezteti a növendék önállósulását. — Az oktatás fokozatait nézve, leginkább az előkészítésben van a helye ez eszköz alkalmazásának, mert ekkor teremti meg a megfelelő külső körülményeket.

2. A másik nevelési eszköz a tanítás: az elme művelése és az ismeretszerzés irányítása. Tanítani annyit jelent, mint megismertetni valami mással, amit az a másik még nem tud, nem ismer. Az olvasmánytárgyalás mindig gazdag alkalom tudnivalók megismertetésére. A tanítás két eszközében jelenik meg előttünk, a példaadás és az oktatás alakjában.

*a)* A példaadás cselekvés abból a célból, hogy a növendék ezt lássa, ugyanezt tegye és ezzel a cselekvés bizonyos módját elsajátítsa. Amint mindenben, az olvasás megtanításában is a példaadás eleinte a legfőbb. Példát ad a tanító a helyes és szép olvasásra. A növendék ezt utánozza, eleinte minden meggondolás nélkül Tehát a tanító bármikor és bármit olvas a növendék előtt, hangsúlyozva, az egyes szókat jól megkülönböztetve, az írásjelekre ügyelve kell olvasnia. Példát kell mutatnia az olvasmány helyes értelmezésére, mert így nyer indítást később arra, hogy ő is így értelmezzen, magyarázzon majd magának olvasmányt. Ez az eszköz-használat meggondolást és tudatos cselekvést kíván a tanítótól. Itt kapcsolódik a példaadás a másik nevelési eszközzel, a szoktatással. A folytonos példa a gyermekre olymódon hat, hogy ő mindig e szerint igyekszik cselekedni s íly módon szokások létesítésére vezet.

*b)* Az oktatás az elme művelésében való rendszeres vezetés. Ennek az eszköznek van a legnagyobb szerepe az olvasás és olvasmánytárgyalásban, a gyakorlás után. Minden egyes szó értelmezése alkalmával bizonyos ismereti anyagot szerez a gyermek. Ez az anyag azonban a tanító vezetése nélkül nem jut el a megértésig, csak mint idegen tartalom helyezkedik el a növendék elméjében. Hogy ez ne történjék meg, szükséges, hogy a tanító irányításával az új tartalmak kapcsolódjanak a régebbi ismeretekhez, mert e nélkül a növendék elméjében nem világosodik meg az új, azaz nem megy végbe a megértés. A tanító vezetése szükséges ahhoz is, hogy megindítsa az új feldolgozását. A helytelen feldolgozás eredménye a helytelen gondolkodás. Valamely szónak a

megmagyarázása is oktatás, ez segíti a növendéket ahhoz, hogy lassankként megismeri az őt körülvevő környezetet, eljut oda, hogy a maga tapasztalatait helyesen dolgozza fel és értelmesen gondolkodjék. Oktatás közben szoktatva is: egyszeri olvasásra is megérti később az olvasmányt vagy költeményt, gondolkodik azon is: vajjon mi indította a költőt arra, hogy ezt a verset megírja, milyen lelkiállapotban volt akkor. El tudja képzelni azt a kort, amelyben a költő élt. Minderre a tanító rendszeres, tervszerű oktató és szoktató munkája vezeti el a növendéket. Az oktatási egység feldolgozásának fokozataiban az oktatásnak a megértetésben van nagyobb jelentősége. Itt folyik a szöveg-, szó, fogalom-, gondolat-magyarázás, szemléltetés, gondolkodtatás (régiekhez kapcsolás), rávezetés, (az alapgondolat megértetése). Mindez a növendék nevelésében egy-egy részlet, de egyben az értelmi nevelés célját is szolgálja, a szellemi önállóságot. Itt különösképpen kell vigyáznia a tanítónak, hogy az oktatás nem cél, hanem eszköz.

3. A nevelésnek harmadik eszköze: a gyakorlás. Szerepe az, hogy a feldolgozást pontosabbá, a cselekvést könnyebbé és tökéletesebbé teszi. Az olvasás és olvasmánytárgyalásnak kétségtelenül legnagyobb jelentőségű eszköze.

a) Egyik alakja: a szoktatás, abban áll, hogy bizonyos hatásoknak újra meg újra kitesszük a növendéket mindaddig, míg azok a hatások úgy mennek rajta végbe, hogy észre sem veszi. A szoktatásnak kettős jelentősége van: kívánatos tulajdonságok megerősítése és nem kívánatosak elsorvasztása. Az olvasásban kívánatos tulajdonság az, hogy a gyermek tudjon helyesen, szépen: hangsúlyosan, értelmesen olvasni. Erre példa a tanító olvasása. Minél többször alkalmat kell adni a gyermeknek az olvasás gyakorlására. Ha a gyermek hibásan olvas valamit, rosszul hangsúlyoz, azt a tanítónak észre kell vennie és szoktatnia a jó olvasásra, helyes: természetes hangsúlyozásra. A gyermek beszédjének javítása is szoktatás, azaz a jó megerősítése, a rossz elsorvasztása. A folyamatos olvasás gyakorlás útján fejlődik ki. Az első osztályban még csak szótagolva olvastatunk, majd mindinkább közeledik a gyermek a folyamatos olvasáshoz. Ezenkívül szoktatnia kell a tanítónak a gyermeket tiszta kiejtésre, a szómagyarázat alkalmával gondolatainak pontos kifejezésére. Ennek következetes alkalmazása fejleszti ki a gyermekben a pontosságot a beszédben s vele igazságszeretetet a beszéd tartalmában, mert amikor valamely szót meg akar magyarázni, keresi a helyes értelmet, a helyes magyarázatot, tehát tulajdonképpen az igazságot. — Érvényesül a szoktatás, illetve ennek az ellentéte: a leszoktatás eszköze akkor is, amikor hadaró beszédű gyermekkel foglalkozunk. Lassan, tagoltan ismételjük az olvasott szókat. A szoktatás eredménye később mutatkozik meg, azért a tanítónak türelemmel kell végeznie e feladatát is. Nagyobb tér e nevelési eszköznek az érvényesítésére az oktatás harmadik fokozatában: a megerősítésben nyílik. Itt történik a megszerzett új ismeretnek a növendékek életére való alkalmazása és begyakorlása, azaz állandósítása.

b) Másik alakja a gyakorlásnak: a nevelői célzatú foglalkoztatás az emberi kifejlődés hosszú útján az ösztönös mozgás és a tervszerű,

önálló cselekvés között van. A cselekvés által gyakorlódnak készségeink. A gyermek szempontjából igen nagy jelentőségű a foglalkoztatás. Az olvasás és olvasmánytárgyalásban könnyű foglalkoztatni a gyermeket. Amit lehet, a gyermek olvas a tanító helyett. Különösképpen a felsőbb osztályokban. A csendes foglalkozás legmegfelelőbb anyaga az olvasmányok olvastatása : a gyakorlás az olvasásban. Ezzel nyer a gyermek készséget ahhoz, hogy folyamatosan tud olvasni. Foglalkoztatja a tanító a gyermeket, amikor velé magyaráztatja meg a szavakat, vele rajzoltat a táblára, vele dramatizáltatja az olvasmányt vagy költeményt, vele véteti észre valaminek a különbségét vagy hasonlóságát. A szemléltető vagy a könyvben található képről a gyermek beszél; ő gondol el eseteket a képről, tehát egész szellemi életét foglalkoztatja. A megerősítés második részében, de a megértetés első részében is szerepel e nevelési eszköz. Mindenik nevelési eszközzel szoros kapcsolatban van.

A foglalkoztatás segédeszközeiről is érdemes megemlékezni: a jutalmazás és büntetésről. A gyermek vágyik a dícséretre; tehát szereti hallani nevelője jó, kedvező véleményét. A nevelő véleményének kifejezője a jutalmazás, ennek ellenkezőjében rejlik a büntetés hatása.

A jutalmazás és a büntetés csak akkor értékes, ha a nevelő megelégedettségének vagy elégedetlenségének a kifejezői. Jutalmazni lehet a szép olvasást, helyes értelmezést, gondolkodást egy-két dícsérő szóval, egy gyöngéd kézsimogatással. Ez a gyermeket még nagyobb erőkifejtésre sarkalja. Büntetni kell a döcögős, kapkodó, hangsúlytalan olvasást, helytelen értelmezést, „mellébeszélő" feleletet figyelmeztető, intő szóval, de sohasem testi fenyítéssel. Az olvasást mi éppen meg akarjuk kedveltetni. A büntetés kétélű fegyver, tehát a tanítót nevelői érzéke figyelmezteti a helyes cselekedetre és a mód gondos megválasztására.

A tanítónak mindenkor gondolnia kell bármely tárgy oktatása közben a nevelés összes feladatára s ezeknek megoldása érdekében meggondolással használnia a nevelés megfelelő eszközeit. Az olvasás és olvasmánytárgyalásban alkalom van arra is, hogy az eszközöket az egyénnek sajátosságaihoz is alkalmazza. Az eszközök használásának munkájából tevődik össze az egész nevelési tevékenység, amelynek mindegyik eszközre szüksége van, hogy az egyoldalúságot elkerülve célját elérje. Gondoljunk csak arra: hogyan tanulna meg a gyermek olvasni, ha a tanító nem mutatja meg, hogy hogyan kell; hány gyermek szeme romlanék el, ha a tanító nem ügyelne, nem gondoskodnék kedvező külső körülményekről. A nevelésnek tehát minden részlete egybefonódik s kiegészíti, segíti egymást a nevelés céljának: a teljes fejlettségnek — elérésében. Így éri el a tanító azt a célt, amelynek gyümölcsét az élvezi, akiért van: a növendék.

*Tóth Tibor.*

# IRODALOM.

**Ifj. Zibolen Endre: Szociális érés az iskolában.** Budapest, 1939.

A t rületben szélesedő, szempontokban gyarapodó korszerű gyermektudomány (paidologia) nem túlságosan gazdag magyar-nyelvű irodalma értékes és úttörő munkával gyarapodott. A szerző gazdag irodalom felhasználásával vizsgálta meg a *tárgyi, személyi* és *objektiv-szellemi környezet* szociális irányú alakító hatását. Kétségtelen, hogy a *fejlődés* és a *gyermeki egyéniség* gondolatának fenntartásával a közösségi szempontnak a gyermektudományban is érvényesülnie kell. A szociális érés folyamatát a szerző 18 éves korig kíséri figyelemmel. Nevelés- és társadalomtudományi, élektani stb. vizsgálatok során ismerkedünk meg a nevelés és szociális érés, az autonom és heteronom tér, az autonom és heteronom magatartás, a szociális világ és környezet, a realis, virtualis és imaginárius hatás fogalmával és tárulnak fel előttünk az egyén, család, osztály (iskola) közösség és társadalom sokszor csak nehezen elemezhető hatásösszefüggései. Megvilágosodik a hatalom és tekintély, az engedelmesség- és követésvágy stb. szociális szerepe; a testi-lelki én gazdagodásának és az egyre táguló „mi" élményének szociális jelentősége; az egyén és csoport kapcsolata; a csoport élete: keletkezése és elmúlása. Életre kelnek a cselekvők és közömbösek, a vezetők, követők és sodródók különböző típusai. Megismerkedünk a súgás és árulkodás szociális értelmével, az iskola intézményes szellemének és az osztályszellemnek különböző mivoltával, és az osztálynak mint egységnek sajátos életnyilvánulásaival (játék, munka, fegyelem, összetartás, nyelv és szimbolumok használata stb.) Megtudjuk, hogy a gyermek igazi szociális életet tulajdonképpen csak akkor kezd, mikor az iskolába lép, vagyis családok felett álló nagyobb közösség önálló (mintegy családtól független) tagja lesz; hogy szociális kapocs nélküli életet kevés gyermek él, legfeljebb a feltűnő testi vagy szellemi fogyatékosok közül néhány, és hogy a társtalan magatartás nem közösség ellenes és ami a legfontosabb, nem jelent a szociális fejlődésben elmaradottságot. Rájövünk, hogy az osztálytárs határozott társadalmi kör képviselője is és az azonos szociális környezetből valók könnyebben kapcsolódnak. A „mi" élménye természetesen a vezérség elvén nyugvó, de külső megjelenésében a szociális mellérendeltségen alapuló egyesületi élet formáit öltő csoportélet korában a legerősebb úgy, hogy szükség esetén nem a csoport bomlik fel, hanem a vezér cserélődik ki. A csoportélet zárt, harmonikus világát az egyéni érték és a társadalmi értékelés eltérő voltának felismerése zavarja meg. A csoport felbomlik, az ifjú a rideg tények elől önmagába menekül, hogy megtisztulva és megerősödve csakhamar kilépjen álomvilága köréből s a valóság elismerése útján kísérelje meg az eszmék megvalósítását és a mainál egészségesebb és természetesebb szociális rend kialakítását.

Ha a vázlatosan körvonalazott műre visszatekintünk, úgy érezzük, hogy a szerző által felhasznált gazdag irodalom anyaga a feldolgozás során nem rendeződött mindenütt kielégítően szerves logikai egésszé. Ennek oka kétségtelenül a végső elméleti alap értékelő szempontjainak és rendező elveinek némi bizonytalansága. A szerző az elméleti alapvetésnek tekinthető két fejezetben (A szociális érés, A szociális fejlődés tere) könyve módszerével, céljával és feladataival nem foglalkozik, és a mű alapfogalmát alkotó *szociális érés* fogalmának, mint önálló problémakörnek alapos kifejtésével mindvégig adós marad. Nem kapunk elvi alapon választ arra a kérdésre sem, hogy miként függ össze az emberré alakulás nyilvánvalóan egységes

folyamatában a szociális érés folyamata az értelmi és erkölcsi (akarati—érzelmi) éréssel; de nem fejti ki a szerző a szociális érettség fogalmát sem s így válasz nélkül marad az az önként felmerülő kérdés is, hogy miben áll a szociális érettség állapota. Sem a *szociális*, sem az *érés*, és *érett* fogalmai nem nyernek közelebbi meghatározást s így a szociális érés egymással szorosan összetartozó s egymásra vonatkoztatás nélkül nem tárgyalható *tényfogalma* és *célfogalma* nem nyer kellő megvilágítást; pedig nyilvánvaló, hogy az egyik fogalom bizonytalansága a másik fogalom kifejtését is akadályozza. A teljes szintézisnek az *érés* és *nevelés*, *szociális érés* és *szociális nevelés* összefüggéseit is tisztázni kell, mert a szociális érés tény- és célfogalma szervesen összefügg a nevelés tény- és célfogalmával. Így jutunk oda hogy a szociális érés folyamatának vizsgálata nem választható el az *emberré alakulás* egységes folyamatának és ama *közösségnek* vizsgálatától, mely a „szociális" jelzőnek konkrét tartalmát jelenti. A szociális érés folyamatának korszerű vizsgálatára ezért csak az Imre Sándor értelmezte nemzetnevelésben rejlő, az egész nemzeti valóságra tekintő valóságszemlélet alkalmas. Nemcsak az érést (testi—szellemi-, értelmi-, erkölcsi—szociális érést) és nevelést (testi stb. nevelést) látja teljes elvi egységben, hanem „szociális kötöttséggel egyéni" látásmódja következtében egyedül alkalmas az egyén és közösség viszonyát a fejlődés jegyében kutató szociológiai vizsgálatokra is. *Azt a tényt, hogy minden személy szociális alapon egyéni* (már létrejöttét is a szülői közösségnek köszönheti) *az egyéni alapon szociálissá nevelés feladatával köti össze.* Ezzel az alakulás és alakítás, érlelődés és érlelés fogalmát olyan szintézisben látja, mely utóbbi kettőt a szociális érés, majd valamennyit együtt a nevelés célfogalmának rendeli alá. Érthető, ha a nemzetnevelés szerint a nevelés és a szociális érés elősegítése nem két külön feladat és a személyiséggé nevelés és szociális érettségre segítés nem két külön tevékenység, mert szociális szempontból érett az egyéni alapon szociálissá vált személy, a tudatos és nemes egyéniség, vagy más szóval a személyiség. A tudatosság és nemesség az értelmi és erkölcsi érettség állapotának kifejezője s a *kettő együtt* a szociális érettség biztosítéka. A nemzetnevelés álláspontján a vizsgálatok keretét a nemzet fogalmának metafizikai—szellemi, realis történeti és empirikus—faji valósága alkotja. A nemzet az a végső valóságkategória, mely által pl. a műben felváltva azonos értelemben használt „közösségi", „társadalmi", „szociális" fogalma konkrét alakot és határozott jelentéstartalmat nyer. A nemzetnevelés szerint szociálisan érett az, aki az egyetemes emberiségen belől a nemzetet s abban magát tagnak tudva és érezve fejlett öntudattal testi-lelki és szellemi erőkkel rendelkezik *(egyéniség)*, a nemzet multjával, jelen állapotával s az ebből fakadó feladatokkal teljesen tisztában van, azaz fejlett történeti, politikai és erkölcsi (nevelői) tudatosság jellemzi *(tudatosság)* és élete őszinte javítás- és használásvágyból, fejlett felelősségérzésből fakadó önkéntes nemzetszolgálat *(nemesség)*. Ezt a tartalmat fejezi ki az a formai meghatározás, mely szerint szociálisan érett az *egyéni alapon szociálissá vált személy*. Mennyivel többet mond ez, mint a szerző azon két mondata, melyből jogosan következtethetünk arra, hogy mit ért a szerző szociális érettségen. A 164. lapon ugyanis azt olvassuk, hogy: „A tanuló az iskolán kívül még számos más szociális vonatkozás része ... teljes szociális érettségre sem juthat el másként, mint hogyha az iskolai és az iskolán kívüli hatásokat önmagában kiegyenlítette". Még csak arra mutatunk rá, hogy a nemzetnevelés valóságszemlélete alapján a szociális érés folyamatának egyes szakaszai is egészen jól elhatárolhatók. Az első szakasz a *szociális alap erősödésének* ideje. Az emberré alakulásban főként a mult érvényesül. Problémamentes kor. A 4. és 5. szakasz úgy tekinthető, mint az

*egyéni öntudatra ébredés ideje.* Az egyén felfedezi önmagát, szembefordul a szociálalappal. Problémákban és eszményekben gazdag kor. Az egyéni és szociális erők egyensúlyba csak a *szociális öntudatra ébredés* idején (6. szakasz) jutnak. A jelen hatása problémát megoldó cselekvés alakjában érvényesül. A nemzetnevelés szociológiaszemlélete segítségével így nyer mélyebb alapot a szerző ama megállapítása, hogy „Az iskola és társadalom párharcában a szociális érés terén egyik tényező sem jut el a teljes győzelemig . . . bár a társadalom eredményei mutatkoztak nyomatékosabbaknak" . . . a lélek mélyén a tudatos nevelői irányítás eszméi is élnek" (179).

Ha a szociális érés szempontjából vizsgáljuk az emberré alakulás egységes folyamatát tudnunk kell, hogy ez a folyamat nem a születéssel kezdődik és nem az érettségi vizsgálattal fejeződik be. A kérdés az, hogy mennyit lendít a szociális érés folyamatán az iskolában létel? Nem csak a tudatos, szándékos és tervszerű nevelés szociális érlelő hatásáról van szó, hanem arról, hogy a spontán, belülről fakadó érés miként alakul a különböző hatások nyomán. Szilárd meggyőződésünk, hogy a nemzetnevelés álláspontjáról induló hatásvizsgálat ezen a téren még érdekes és értékes eredményekhez juthat annál is inkább, mert a *„társadalom"* fogalmát *nemzetté*, a *„mi"* élményét a *nemzeti sorsközösség élményévé* szélesítik, és az iskolai nevelő hatásokat a köznevelés, az iskolai együttélésből fakadó spontán hatásokat a nemzeti közösség életéből fakadó funkcionalis hatások távlatából nézi, és világosan látja, hogy az osztály- és iskolaközösség csak akkor lesz valóságos világnézeti és értékelési közösség is, ha a nemzet egész életét egységes világ-, élet- és értékszemlélet hatja majd át. Csakis ebben az esetben érnek majd „a természetöknél fogva egységes iskolai behatások azonos külső társadalmi értékelések hatása alatt álló tanulókat" (162).

Zibolen úttörő könyve kétségkívül nyereség. Csak azt sajnáljuk, hogy nem helyezkedett a nemzetnevelés álláspontjára és nem használta fel Imre Sándor művei közül még kifejezetten a kérdéssel foglalkozó: *„Az ifjúság szociális nevelése"* (Ifjúsági Vöröskereszt 1934. márc.) c. dolgozatot sem. *Wieger Gyula.*

**Tettamanti Béla: A legszükségesebb német szavak és fordulatok. Segédkönyv a középiskolai német nyelvtanításhoz.** Szeged, 1941.

A könyvnek már a bevezetése is sejteti — valósággal külön tanulmány — hogy szerző széles területen mozog és teljes tudományos felkészültséggel és lelkiismeretességgel fogott neki annak a feladatnak, hogy összeállítsa a „gimnáziumi német tanítás szempontjából szükségesnek tartott szavak és fordulatok" jegyzékét. Mielőtt ezt megtenné, igen alapos elmélyedéssel bírálat alá veszi B. Q. Morgan, Bakonyi Hugó és Käding szójegyzékeit és biztos tájékozottsággal mutat a kérdés nehézségeire. A rendelkezésére álló szójegyzékek, valamint a két legeltérjedtebb gimnáziumi német nyelvkönyv (Bitter—Puhr és Thienemann) szókincs anyagának egybevetése alapján a középiskolai tanulmányok folyamán szükséges szavak felsőhatárát 5—6000 között állapítja meg, mert — igen helyesen — az a véleménye, hogy ennek a szókincsnek irodalmi értékű szövegekhez kell alkalmazkodnia és alkalmasnak kell lennie arra, hogy a tanuló ne csak a gyakorlati, a mindennapi élet, hanem a szellemi élet területén is mozogni tudjon.

A szükségesnek tartott szókincset olyan olyan tárgykörök szerint állította össze, melyeket az Utasítások is előírnak, még pedig két főcsoportban. Az első csoport az általában maximálisan szükséges szó- és fordulat-anyagot tartalmazza, a

második pedig a kezdők szóanyagát. Az egyes tárgykörök összeállítása igen gondos és megfontolt válogató munkán alapul és általában magában foglalja az élet egész területére kiterjedő szókincsanyagot. Éppen ez a tárgykör szerinti csoportosítás a könyv döntő értéke. Itt dől el, hogy a szerző nem járt el rideg statisztikai módszer alapján és a szavakat nem pusztán gyakorisági indexük alapján hordta egybe, hanem úgy, ahogy az egyes tárgykörök szerint, szervesen összetartoznak és élő kapcsolatba kerülnek. Kü önösen arra kell itt rámutatnunk, hogy éppen a könyv fordulatanyaga igen gazdag: a szóanyag ezekben válik igazán élővé és bizonyos mértékig már megformálttá, azaz „beszéddé."

Az első rész 30 csoportban 5564 szót foglal magában, a második 16 csoportban 1002 szót, de ez a rideg adatszerűség nagyon kevés izelítőt ad a könyv tulajdonképeni anyagából. A puszta szóanyagot betűrendes összeállításban is áttekinthetjük, de természetesen sokkal tanulságosabbak maguk a csoportok. A kezdők számára összeállított anyagot valóban a minimumra redukálta, de a „legszükségesebb szavak és fordulatok" anyaga, szóval az első főcsoport igen gazdag, úgy hogy a „legszükségesebb" szót itt igen tágan értelmezi a szerző és inkább az ideális mértékvonalat húzza meg vele, mint a ténylegesen elérhetőt.

Mindez csak száraz beszámoló, de aki valaha is problémát csinált magának abból a kérdésből, hogy mit, milyen szóanyagot kellene a gimnáziumban megtanultatnunk, az első áttekintésre is látni fogja, hogy nem kísérletről van itt szó, hanem a kérdés nagyvonalú és átfogó megoldani akarásáról. Évekre visszanyúló munka hosszú tapasztalaton alapuló gondos mérlegelés rejlik az összegyűjtött anyag mögött és ha a jelenlegi középiskolai tankönyvek szókincsanyaga el is tér ettől az anyagtól — és ez nem a tankönyveink javára szól! — annyi bizonyos, hogy más könyveken és anyagon nevelődött tanulóink szókincsének ellenőrzésére így is kiválóan alkalmas. A középiskolai tankönyvek szervi hibája, hogy a régebben, korábban elvégzett anyag szavai, a következő osztályok másterészetű anyaga miatt, jóformán teljesen feledésbe mennek, vagy legjobb esetben is passzívvá válnak és ennek a könyvnek éppen az a döntő metodikai érdeme, hogy szervesen felépített egymásba kapcsolódó anyagot nyujt. Az a végső véleményünk, hogy tanfolyamvezetőknek és tankönyvíróknak mindenképpen nélkülözhetetlen.

*Vajtai István.*

**Pozsonyi diák.** (Beszámoló a pozsonyi Arany János és Móricz Zsigmond önképzőkör 1940—41. évi működéséről.) Kézirat gyanánt. Kiadta az A any János és Móricz Zsigmond önképzőkör. Pozsony, 1941. Concordia. 32. o.

Ez a kis füzet beszámoló arról az önképzőköri munkáról, amelyet a pozsonyi gimnázium és tanítóképző ifjúsága együttesen végzett az elmult évben. Olvasásakor megcsap bennünket a kisebbségi élet önzetlen munkavállalásának és igen fejlett közösségi érzésének levegője, amely a felvidéki ifjúság önképzőköreit általában jellemezte. Ezek az ifjak és lányok tudatában vannak annak, hogy önképzésük több, mint diákos önművelés. Előkészület az a magyar hivatásra, tudatosítása a jelenlegi kötelességeknek kisebbségi sorsban maradt népcsoportjukkal és a Dunavölgy többi nemzetével szemben és végül magyar alkotó munka az elszigetelt végvárban, ahol a magyarul kifejezésre jutó gondolat egyszersmind életmegnyilatkozás is. Igy azután áhítattal vesszük kezünkbe ezt a beszámolót, azzal az áhítattal, amelyre Reményik Sándor figyelmeztetett, amikor a kisebbségi sorsban a költők a magyar szót ejtették. Ez az önképzőkör is mély hivatástudattal teljesítette kötelességét, érzik az min-

den előadáson, amelyet a beszámoló közöl, a füzet egész szellemén. Jól jellemzi ezt a vezető tanár, Szalatnai Richel Rezső bevezető soraiban: „Ti vagytok a Madách-utcai diákok, az egyetlen szlovákiai magyar középiskola tanulói. Ez az intézet egy élet igényeit képviseli. Jelképe annak, amiért a szülők önvédelmi munkája az élet különböző sikjain harcol. Ezt az iskolát éppen azért kell magunknak is megtartani s hitelét növelni. Igényeket, célokat kell magunk elé tűznünk. A szépítés, haladás, fejlődés belső igényeit. Nem elég a napi munka, a lecke elvégzése. Ez kétségtelenül az első, a föltétlen. De ami utána jön s ami kiegészíti, ahol már ti is mint vezetők, teljesítők, szereplők és igazítók vesztek részt: az önképzőkör, ez a teljesség ... Úgy tünik, elég pontosan rájöttetek arra, hogy a több tudás, a jobb iztés, az emberibb magatartás ma a legfontosabb dolog." A minőség-magyarság igénye a kisebbségi népcsoport igazi ereje. Ennek fejlesztésére, izmosítására, elmélyítésére törekszik a pozsonyi magyar középiskolai ifjúság. Önképzőköri tevékenysége híven szolgálja a nagy célt. A Schleicher László által életre hívott éneklő ifjúság rádióban, önálló hangversenyen ápolta és terjesztette az igazi magyar népdalt. Kitűnő pályatételek tudatosították az ifjúságban a magyarság életének nagy kérdéseit. A pályamunkák közül néhányat közöl a beszámoló. „Parasztság vagy polgárság", „Egy nap életemből", „Hogyan képzelem el a szlovák-magyar barátságot és együttműködést?", „A felvidéki magatartás", „A szlovákiai magyar irodalom", „Jókai", „Mikszáth", „Zrinyi tanítása" a közölt dolgozatok. Mindegyikükből kivilíglik, hogy a pozsonyi ifjúság számára ezek a kérdések többet jelentettek, mint egyszerű ifjúsági pályatételt: sokkal inkább azt, amire Szalatnai Ráchel Rezső a vezetőtanáruk tapint rá": eszmélni, jobban, világosabban és szebben látni.

Ebben a füzetben búcsúztatja a vezetőtanár a pozsonyi magyar képzőt és annak Móricz Zsigmond önképzőkörét. „A tűz nem alszik ki, ha szétszedik is, lángokra osztják!" Ez az önképzőkör alakította meg Pozsonyban az első szavalókórust, amikor az még nem volt erény, ez rendezte meg a pozsonyi diákok első Ady-estjét, ahol Bartók-műveket is játszottak. Közel tíz évvel ezelőtt Szalatnai Rezső hívta ezt az önképzőkört életre és most ő búcsúztatja. A megfogyott magyar népcsoport kevés tanítójának lelkére köti, hogy maradjanak meg nevelőknek, szelíd, nyugodt embereknek, akik szellemi kincseket őriznek. Nehéz óráikban jusson eszükbe Kölcsey múlhatatlan igéje: „Mindig és mindenütt vannak, kevesen bár, kik a jót és szépet szeretik s az arra törekvők tetteit méltányolni tudják."

A pozsonyi magyar ifjúság fedőlapnélküli egyszerű beszámolójából ilyen szellem árad felénk. Csak áhítatos lélekkel szólhatunk róla. Tulajdonképpen minden magyar nevelőnek kezébe kellene adnunk ezt az egyszerű füzetet s mindannyiunknak könyvnélkül kellene megtanulnunk az útmutató leckét, amelyet a pozsonyi ifjúság ad nekünk: így kell élni a magunkrahagyottságban, így kell hinnünk az elárvultságban és így kell dolgozni, alkotni a kilátástalanságban.

*Krammer Jenő.*

**Raj Ilona Mária: Alltagsleben in Gesprächen.** Német beszélgetések. (Benedict—Haas beszélgetési módszer.) Pantheon kiadás.

Ezzel a kis könyvvel valóban értékes, német társalgási segédeszközt nyertünk. A szerző előszavában ugyan minden érdemet a módszer megteremtőjének S. Benedict Ednának tulajdonít, nyugodtan hozzátehetjük azonban, hogy kis német társalgási könyvében olyan ügyesen oldja meg feladatát a német-magyar életterületre alkalmazva a tárgyköröket, hogy méltán önálló, eredeti alkotásnak tekinthetjük kísérletét. Haladók részére aránytalanul nehezebb jó könyvet szerkeszteni, mint kez-

dőknek, akiknél a nyelv módszeres felépítése önmagától kínálkozik. Raj Ilona Mária kis könyvéről elmondhatjuk, hogy igen élénk, ügyes beszédanyagot dolgoz fel, elvezeti olvasóját az élet minden területére, a művelt ember gondolatvilágába, közben valóban élő szókincset és fordulatanyagot nyújt, úgyhogy, akinek nincs alkalma németek közt forgolódni, ebből a könyvecskéből tényleg igen sokat meríthet, nagyon hasznos és tetszetős kifejezési készséget sajátíthat el. Amellett a különböző tárgykörök természetesen kapcsolódnak, nincs a könyv felépítésében semmi mesterkéltség, a szerepeltetett személyek életkörülményei, német-magyar rokoni kapcsolatai, úgy fejlesztik tovább a beszéd fonalát, mintha csak egy regényt olvasnánk. Ezzel minden tankönyv íztől mentesül a német beszélgetések gyüjteménye. Kár, hogy sajtóhiba itt is több akad a kelleténél, szerencse még, hogy nem olyan természetűek, amelyek a német nyelvben már haladottabb fokon levő olvasót félrevezethetnék. Általában megismételhetjük, hogy igen értékes, valóban élő nyelvanyagot nyujtó kis könyvet nyertünk ebben a német társalgási gyüjteményben, amelyhez könnyen áttekinthető szótárt és ügyesen megválogatott híres idézetek koszorúját is illesztett az érdemes szerző. Művét melegen ajánlhatjuk mindenkinek, aki a beszélt német nyelvvel óhajt megismerkedni.

*Krammer Jenő.*

## NEVELÉS ÉS ÉLET.

**Gróf Széchenyi István** születésének 150. évfordulóját ünnepli nemzetünk. A magyarság legnagyobb művelődéspolitikusáról és nemzetnevelőjéről a következő számunkban emlékezünk meg.

### A Hitler Adolf-iskolák.

A közösségnek élő, fejlett faji vonásokkal rendelkező egységes népi-politikai vezetők nevelése a német nevelésrendszer egyik legkomolyabb törekvése. Ez a törekvés hívta életre 1937. január 17-én a pártpolitikai vezetőit nevelő Ordensburg előkészítő iskoláját a H. A.-iskolát. Rendeltetése, hogy az ifjúság politikai vezetésre alkalmas képességekkel rendelkező értékes elemeit már szinte gyermekkorban, a szülők gazdasági helyzetére való tekintet nélkül (a szülők párttagsága sem feltétel) a német nép széles rétegeiből kiválassza.

Mivel ezidén nyílt meg a 6 évig tartó iskola 4. évfolyama, a gyakorlat során néhány bevált szempont állandósult és így a válogatás bizonyos módszere is kialakult már. A Jungvolk megfelelő tagjai egy évi megfigyelés alapján az u. n. előzetes kiválasztó telepre (Vor-Ausbildungslager) kerülnek, honnan 1/4 részük a tulajdonképpeni kiválasztó táborba (Ausleselager), majd innen ismét csak egy részük, mondhatnánk a kiválogatás szakiskolájába, a H. A.-iskolába jut.

Mivel a párt a közben lemaradók további fejlődését is figyelemmel kíséri, a kiválasztó táborba jutás már magában is nagy kitüntetés.

A kiválasztás során a *jellembeli, testi* és *szellemi* alkalmasságot (erőt, ügyességet, bátorságot, fáradalmak, fájdalmak elviselésének képességét, bajtársi szellem megnyilatkozását stb.) vizsgáló módszerek egyre finomulnak és a teljesítmény követelmények is fokozatosan növekednek úgy, hogy csak a valóban minden tekintetben legkiválóbbak juthatnak a H. A., majd pedig a párt politikai vezetőit nevelő iskolába.

A H. A.-iskolák a 6. év végén (a tanulók 12 éves korban kerülnek be) érettségi bizonyítványt adnak, ezért tantervük a középiskolák tantervéhez igazodik. Az idegen nyelvek közül az olasz

kötelező. Hetenként kétszer van műhelygyakorlat. Bizonyos mesterségekből a segédi vizsga is letehető. Minden szombaton kétórás külpolitikai szemináriumot tartanak. A sport *minden* ágát művelik. Hetenként kétszer vidéki Jungvolkdienst kötelező. Minden iskolának van szintársulata és zenekara is. A Birodalmat gyalog- és kerékpártúrák alakjában ismerik meg. Évközi bizonyítvány nincs. A szülőket havonta értesítik az iskola véleményéről.

H. A.-iskola minden Gau-ban egy lesz. 1938-ban már 10 ilyen iskola alapkövét rakták le.[1] Egy-egy ilyen iskola valósággal önálló életet élő község (iskolaállam) lesz, saját őrséggel, kórházzal, nyomdával, műhely- és sporttelepekkel stb. A nevelőkkel való érintkezés formája is a bajtársi „Te".

A felelős körök tisztában vannak azzal, hogy a mások vezetésének képessége nem fejleszthető ki és nem szerezhető meg pusztán racionális iskolázás által: „Kész" vezetők „termelése" nem lehetséges. Az állam azonban mindent el akar követni, hogy az ilyen képességekkel rendelkező ifjúság megfelelő nevelésben részesüljön. Hogy a vezetők utánpótlása biztosítható-e racionális nevelés útján, azt a jövő fogja eldönteni. A bátor és merész kezdeményezés azonban, a benne kifejezésre jutó elv miatt is méltán tarthat igényt az egész világ érdeklődésére.

*W. Gy.*

**Az ostmarki pedagógiai intézmények és a Németbirodalom.**

Aki ismerte Ausztria mintaszerű tanügyi intézményeit és Németországnak ugyancsak mintaszerű, de Ausztriáétól szervezeti részben különböző intézményeit, érdeklődve figyelte 1938. után, hogy miként fog itt a „Gleichschaltung" megtörténni. Az egy pillanatig sem volt kétséges, hogy a nemzetiszocialista világszemlélet az ostmarki iskolákba kötelezően be fog vonulni és hogy ez természetszerűleg maga után fogja vonni az összes iskolatípusok tanterveinek azonnali és jelentős átreformálását. Az is előrelátható volt, hogy az „Anschluß" személyi téren, az iskolák nevelőoktatói személyzetének összetételében különösebb változást nem fog hozni, mert egyrészt a pedagógusok jórészt már eddig is nemzetiszocialista felfogásúak voltak, másrészt az új államvezetés nem akarta az iskolai munka eredményes folytonosságát egy esetleges elhamarkodott személyi „rostálással" megzavarni. A felsőbb vezetésben természetesen lényeges változások következtek be, de a működő tanszemélyzetben alig. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a jövő tanszemélyzete a múltbelinek szellemi örököse lesz, mert hiszen az átformálás és főleg az új pedagógus nemzedékek új szellemű képzése á landóan folyik és ez egy újképű, a maitól sokban eltérő tanítórendet fog eredményezni.)

Az egységesítés, amely nemcsak az egykori Ausztria és az „Altreich" egyes intézményei között, hanem magában az „Altreich"-ben is minden téren (jogszolgáltatás, közigazgatás, nevelésügy, szociális berendezettség stb.) már évek óta folyik, tanügyi téren bizonyos iskolatípusok kötelező erejű általános bevezetésében nyilvánul meg külsőleg a legszembetűnőbben. Ha valaki elég jól ismerte a weimari Németország iskoláit, még annak is ugyancsak törnie kellett a fejét akkor, ha arra kellett választ adnia, hogy egy-egy nevelői feladat a birodalom különböző országaiban miféle nevű és szervezetű iskolákkal van megoldva. Ennek a birodalomszerte dúló iskolaszervezeti zürzavarnak nagyjából vége van már. Vannak még egyes pontok — különösen a középfokú szakok-

[1] Néhány ilyen iskola tervrajzát a Frankfurter Zeitung 1941. febr. 9.-i számának melléklete közli is.

tatás terén, — amelyek még nem teljesen áttekinthetőek, de nagyjából az egész birodalomban érvényes az a rendszer, amely szerint az iskolai oktatás a „Grundschule"-ra (a mi népiskolánknak felel meg) épít, ehhez csatlakozik részben a „Hauptschule" (a mi polgári iskolánkkal azonos nagyjából) részben az „Oberschule" (a mi középiskolánkkal egyenhelyzetű.)

Az egységesített iskolatipusok közül talán a legszembetűnőbb a „Hauptschule"-nak, ennek a jellegzetesen osztrák iskolafajnak egységes birodalmi bevezetése. A „Hauptschule" az 1927-ig háromévfolyamú, majd ettől kezdve négyévfolyamú „Bürgerschule" közvetlen folytatása volt már az Anschluß előtti Ausztriában is. Ezzel az iskolafajjal azonos iskola a Németbirodalomban nem volt. Legközelebb állt hozzá a birodalmi „Mittelschule", mely az elemi fok után következő hatéves iskola volt. A „Mittelschule" név ne tévesszen meg bennünket, mert ez iskolaszervezetileg nem a mi középiskolánknak volt rokona, hanem úgy képzelhetjük el, mint egy hatéves polgári iskolát. A „Hauptschule" esetében tehát már az egész birodalomra érvényes egységesítésben egy régi ausztriai iskolatipus vitte el a pálmát. Ebben nagy része volt annak a propagandának is amit az ostmarki körzetvezetők, tehát közigazgatási és pártfunkcionáriusok — igy különösen Dr. Jury, a döntésre illetékesek előtt az ostmarki „Hauptschule" egységes bevezetése érdekében kifejtettek. Érveik megismerése után maga a Führer is azt a határozott kívánságát fejezte ki, hogy a „Hauptschule" legyen a birodalmilag egységes középfokú iskola.

A tanítóképzés a birodalom egyes országaiban egymástól igen eltérően volt megoldva. Ismertük a jellegzetes szász, porosz, hamburgi stb. tanítóképzési szervezetet, amelyek vagy középfokú szakoktatás keretében vagy bizonyos akadémiai (szeminárium, főiskola, akadémia, külön egyetemi fakultás) megoldással végezték a tanítóképzést. A nemzetiszocializmus itt is egységesíteni törekedett és alapelvül az akadémiai tanítóképzést fogadta el, aminek bevezetése jórészt meg is történt. Az Ostmark azonban nem vette át az egységesített tanítóképzés akadémiai formáját, hanem megtartotta a régi ausztriai középfokú tanítóképzést, sőt átmenetileg—tanítóhiányra való tekintettel— az ötéves képzésből négyéves lett. Amikor 1940. nyarán Németországban voltam, ostmarki tanítóképző-intézeti tanárok azt a nézetüket hangoztatták előttem, hogy végeredményében mégis csak a középfokú, tehát tanítóképző-intézetekkel történő tanítóképzést fogja a birodalom egységesíteni. És ez valóban, mint a szaklapokból és a napilapokból is értesülhettünk róla, röviddel ezelőtt be is következett. Az indokolás — tanítóhiany. A minta az egykori porosz öteves tanítóképző lesz és az alapot hozza — mint azt már a „Hauptschule" egységes birodalmi bevezetésénél is érintettük a —„Hauptschule" négy osztálya adja. Elvi szempontból az ostmarkiak ezt is mint sikert könyvelhették el.

Mindig szokatlan volt számunkra a birodalmi húsvéti tanévkezdet és semmikepen sem láttuk indokoltnak az alig megkezdett iskolai évnek a nyári szünettel való megszakítását. A legtöbb német pedagógus is így gondolkozott, de a hagyományt nehéz volt megtörni. Most azután itt is az egykori osztrák-magyar minta érvényesült az egysegesítésnél, amelyet az Ostmark plantált át a Németbirodalomba ; ez évtől kezdve már az egész Németbirodalomban szeptemberben kezdődik a tanév és júniusig tart. Gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy az 1940/41. tanév húsvét helyett júniusban fog végződni és ez ebben a tanévben még bi-

zonyos nehézségeket fog jelenteni, de az új rendszer áldásos oldalait bizonyára minden német gyakorlati pedagógus hamarosan be fogja látni.

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a Németbirodalom tanügyi egységesítése terén három fontos pontban (a „Hauptschule", a tanítóképzés és a szeptemberi tanévkezdés kérdésében) a gazdag és eredményes pedagógiai multtal rendelkező Ostmark elvi álláspontja érvényesült.

*Dr. Uherkovich Gábor.*

**Nyári kisebbségi tanítói tanfolyam Léván.**

Iskolai kormányzatunk az idei nyáron is több kisebbségi tanítói továbbképző tanfolyamot rendezett. A szlovák iskoláknál működő magyar anyanyelvű elemi iskolai kartársak részére Léván volt ez a tanfolyam az ottani tanítóképzőben. Ez a négyhetes tanítói továbbképzés nemcsak ismereteket nyújtott, hanem valóban a lelki elmélyülés és a szellemi felkészülés jegyében állott. Az egész munkameneten érezni lehetett, hogy a kisebbségi iskolák ügyének felkarolása nem csupán szép szónoklatok tetszetős érve, hanem valóban komolyszándékú nevelői elgondolás és tett. Az anyanyelv és az anyanyelvi művelődés föltétlen tiszteletben tartása mellett a cél a közös történelmi felelősségérzet kialakítása, hogy így a Kárpátok övezte medence népei egymásért egymással munkálkodjanak közös hazájuk felvirágoztatásán. A tanfolyam előadói mind átérezték ezt a szellemi felelősséget és Dr. Wagner Ferenc budapesti tanítóképzői tanár kitűnő irányítása mellett a hallgatósággal egyetemben mindvégig példás komolysággal vitatták meg a kisebbségi iskolákkal összefüggő kérdéseket. Hetenkint kétszer kétórás „önképzőköri" gyűlés is volt, amelyen a tanfolyam hallgatói működési helyük sajátos nehézségeiről, vagy végzett munkájuk módozatairól számoltak be. Ezeken a „gyűléseken" sokoldalúan megvilágították a kisebbségi iskoláknál működő tanító hivatását és valóban az élet igazi arculatát tárták fel. A szlovák és magyarnyelvű bemutató tanításokat Halmos Péter gyakorlóiskolai tanár látta el nagy hozzáértéssel és lelkes, igazi nevelői odaadással. A modern nyelvtanítás módszeres kérdéseiről dr. Krammer Jenő szegedi gimnáziumi tanár adott elő, külön megbeszélést szentelve a magyar nyelvtanítás kérdéseinek a szlovák iskolákban. A hallgatók gyakorlati tanításait Klacskó Jenő, a lévai tanítóképző tanára irányította. A mindvégig igen színvonalas tanfolyam buzgó hallgatóit a VKM. egyenkint 250 pengő jutalomban részesítette a teljes ellátás mellett, amelynek gondját a lévai tanítóképző gazdasági vezetője vállalta. Az ilyen tanfolyamok ékesen bizonyítják, hogy a magyar kormányzat milyen komolyan és áldozatkészen foglalkozik másajkú állampolgáraink művelődési kérdéseivel s minden alkalmat megragad, hogy a nevelői karban ébrentartsa és elmélyítse ilyenirányú hivatástudatát.

**„Felvételek a Gyárgondozónői tanfolyamra".**

A Budapest Székesfőváros Iskolánkívüli Népművelési Bizottsága felügyelete alatt működő kétéves Gyárgondozónői tanfolyamára a felvételek megkezdődtek. Beiratkozás Baloghy Mária igazgatónőnél Budapest, II. Bimbó-út 3. I. 5. Telefon: 357—182. Úgy személyesen, mint telefonon kizárólag reggel 8—10 között.

**„Felvételek a Kisanyák iskolája tanfolyamra".**

A Budapest Székesfőváros Iskolánkívüli Népművelési bizottsága felügyelete alatt működő egyéves egészségügyi és pedagógiai tanfolyamára a felvételek megkezdődtek. Beiratkozás és felvilágosítás Baloghy Mária igazgatónőnél Budapest, II. Bimbó-út 3. I. 5. Telefon: 357—182. Úgy személyesen, mint telefonon kizárólag reggel 8—10 között

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

# TARTALOM.


Oldal

Dr. WIEDER GYÖRGY: Imre Sándor negyven éves tanári működésének jubileuma — — — — — — — 145
BORSODY ISTVÁN: Művelődés az idegennyelvű iskolában — — 147
KEMÉNY GÁBOR: Gyermek — és az ifjúsági könyvtárak — — 150
IMPLOM JÓZSEF: Önképzőkör a polgári fiúiskolában — — 159
GAUDER ANDOR: Az olasz ifjúság szervezete — — — 165
Dr. UHERKOVICH GÁBOR: A szaktárgyi formális képzés — — 171
ALDOBOLYI NAGY HELGA: Iskolaszanatórium — — — 173
GERGELY GERGELY: Irodalomtörténet a polgári iskolában — — 176
TÓTH TIBOR: A nevelés eszközeinek szerepe a népiskolai olvasmánytárgyalásban — — — — — — — 180


## IRODALOM.


Ifj. ZIBOLEN ENDRE: Szociális érés az iskolában. *(Wieger Gyula);* TETTAMANTI BÉLA: A legszükségesebb német szavak és fordulatok. Segédkönyv a középiskolai német nyelvtanításhoz *(Vajtai István);* Pozsonyi diák *(Krammer Jenő);* RAJ ILONA MÁRIA: Alltagsleben in Gesprächen *(Krammer Jenő)* — — — — — — — 184


## NEVELÉS ÉS ÉLET.


A Hitler Adolf-iskolák *(W. Gy.)* Az ostmarki pedagógiai intézmények és a Németbirodalom *(Dr. Uherkovich Gábor);* Nyári kisebbségi tanító tanfolyam Léván; „Felvételek a Gyárgondozónői tanfolyamra"; „Felvételek a Kisanyák iskolája tanfolyamra" — — — — — 189



**A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1·20 P. kettős szám ára 2·40 P.**